

**Engischlernen von Menschen mit (geistiger) Behinderung aus
Nutzersicht – eine qualitative Pilotstudie zum Einfluss des
Bildungsinhalts Englisch auf Selbstbild, Teilhabe,
Bildungsanspruch und Lernverhalten**

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

Ines Esser geb. Steudle
geboren in Meerbusch

April 2019

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im August 2019 angenommen.

INHALT

Einleitung.....	6
1) Theoretischer Teil	8
1.1) Der Themenbereich „Selbst“ im Grundverständnis.....	8
1.1.1) Ausgewählte Konstrukte im Themenbereich „Selbst“	8
1.1.1.1) Selbst-Identität-Persönlichkeit	8
1.1.1.2) Selbstbild-Selbstkonzept	10
1.1.1.3) Selbstwert.....	13
1.1.1.4) Selbstbestimmung	15
1.1.2) Theorien zum „Selbst“ von Menschen mit (geistiger) Behinderung	17
1.1.3) Zusammengefasste Erkenntnisse zum Themenbereich „Selbst“	19
1.2) Teilhabe als systemisches Konstrukt und lebenslanges Menschenrecht.....	21
1.2.1) Interdisziplinäre begriffliche Verortung von Teilhabe	21
1.2.2) Teilhabe und Bildung von Menschen mit Behinderung.....	22
1.2.3) Englischlernen und Teilhabe	31
1.2.4) Abgeleitete Konsequenzen zum Themenbereich „Teilhabe“.....	37
1.3) Zum Bildungsbegriff und ausgewählten Aspekten des Lernverhaltens	41
1.3.1) „Lernen“ und „Bildung“ als pädagogische Grundbegriffe ...	41
1.3.2) Lernen von Menschen mit (geistiger) Behinderung	46
1.3.3) Lernen und Englisch	52

1.3.4) Zusammengefasste Erkenntnisse zum Themenbereich „Bildung und Lernen“	56
1.4) Konstruktivismus als gemeinsamer theoretischer Kern	58
2) Empirischer Teil	60
2.1) Zur Methode der Untersuchung.....	60
2.1.1) Ausgewählte Kennzeichen qualitativer Forschung	60
2.1.2) Begründungszusammenhang der ausgewählten Forschungsfrage.....	61
2.1.3.) Das Leitfaden-Interview als Methode der Durchführung....	62
2.1.4.) Zur qualitativen Forschung mit Menschen mit (geistiger) Behinderung	64
2.1.5) Sich ergebende forschungsmethodische Konsequenzen für Untersuchungsverlauf und Untersuchungsinstrument ..	66
2.2) Konzeption der empirischen Studie	70
2.2.1) Prozessbeschreibung der Themenentwicklung	70
2.2.2) Entwicklung des Forschungsthemas unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands	71
2.2.3) Forschungsfragen und Grundannahmen zur Ableitung des Interviewleitfadens.....	75
2.2.4) Beschreibung des Forschungsfeldes und des Personenkreises	84
2.2.5) Beispielhafter Interviewleitfaden	88
2.2.6) Methodenkritische Reflexionen.....	88
2.3) Datenauswertung.....	91
2.4) Darstellung der Ergebnisse	95

3) Analyse und Diskussion	131
3.1) Allgemeine Erkenntnisse unter theoretischen Bezügen diskutiert .	131
3.1.1) Beantwortung der Forschungsfrage: Subjektive Sichtweisen auf Englischlernen	131
3.1.2) Auswirkungen von Englischlernen auf das Selbst	133
3.1.3) Auswirkungen von Englischlernen auf die Teilhabe.....	144
3.1.4) Auswirkungen von Englischlernen auf Lernverhalten und Bildung.....	151
3.1.5) Zur Forschungskompetenz von Menschen mit (geistiger) Behinderung	154
3.2) Spezielle Erkenntnisse unter theoretischen Bezügen diskutiert	155
3.2.1) Subjektive Sichtweisen der Gruppe „Förderschüler/innen“ auf Englischlernen	155
3.2.2) Subjektive Sichtweisen der Gruppe „Inklusionsschüler/innen“ auf Englischlernen.....	157
3.2.3) Subjektive Sichtweisen der Gruppe „Erwachsene“ auf Englischlernen	163
4) Schlussfolgerungen und Ausblick	171
Literaturverzeichnis	181
Anhang.....	191

Einleitung

„*Alle Menschen alles lehren*“ – seit etwa 400 Jahren ist dieser zentrale Gedanke, der auf den tschechischen Didaktiker J.A. COMENIUS zurückgeht, verbreitet und wird, je nach Kontext und Zweck, immer wieder unterschiedlich interpretiert. Paradoxerweise unterliegt diese Aussage, trotz aller vermeintlichen Deutlichkeit, zahlreichen Interpretationen, obwohl sich Fragen danach, wen die Formulierung „alle Menschen“ umfasst sowie welche Inhalte mit „alles“ gemeint sind, selbst beantworten und damit erübrigen sollten. Im Sinne einer „Allgemeinbildung“ nach KLAFFKI kann „Bildung für Alle“ nach wie vor, wenn nicht mehr denn je, als eine der Generationenaufgaben der sonderpädagogischen Disziplin gesehen werden. So wird dieses Bildungsrecht im Zuge der Bewegung hin zu einer „Schule für Alle“ durch die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Form der Inklusion oder durch das Bundesteilhabegesetz (BTHG) infolge von Debatten um „Inkludierbarkeit“ sowie aufgrund einer zu starken Fokussierung auf den Aspekt der Versorgung insbesondere für Personen mit sogenannter „geistiger Behinderung“ keinesfalls weiter gefestigt sondern weiter eingeschränkt.

Ein „bedeutsamer Bildungsinhalt“ ist das, was für das eigene Leben aus eigener Sicht Bedeutung besitzt, was zur selbstbestimmten Teilhabe an der Gesellschaft hilfreich, wenn nicht sogar notwendig ist. In der vorliegenden Dissertationsschrift geht es um die Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache, konkret um das Lernen von Englisch für den Personenkreis der Menschen mit sogenannter „geistiger Behinderung“. Automatisch ergeben sich aus zentralen Fragen zu Auswirkungen und Nutzen diverse Positionen: Englischlernen für Menschen mit (geistiger) Behinderung – „Quelle von Überforderung und Frustration?“, „Abwechslungsreicher Zeitvertreib?“ oder schlichtweg: „Nicht erforderlich!“. Daher sollen im Rahmen dieser Arbeit die konkreten Auswirkungen der Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt Englisch empirisch untersucht werden. Dabei wird nicht aus gesellschaftlich-politischer oder pädagogisch-didaktischer Perspektive über mögliche Auswirkungen des Englischlernens von Menschen mit sogenannter „geistiger Behinderung“ spekuliert, sondern diese Personengruppe erhält selbst die Möglichkeit, ihre subjektive Sicht zur Thematik

zu äußern. Die im Rahmen dieser Studie durchgeführte Befragung aus Nutzersicht nimmt damit den Slogan des BTHG „*Nicht ohne uns über uns*“ ernst und setzt ihn konkret um, indem sie nach dem von den Lernenden selbst individuell empfundenen Nutzen der Auseinandersetzung mit Englisch fragt. Im Rahmen dieser empirischen Studie wurden dazu halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit 33 Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aus unterschiedlichen Institutionen durchgeführt.

Die Entwicklung der Forschungsfrage nach der Wechselwirkung zwischen Englisch und der Pädagogik des Personenkreises Menschen mit (geistiger) Behinderung begründet sich aus dem bildungsbiografischen Weg der Verfasserin in mehrfacher Hinsicht. Zum einen wurde während ihres Studiums des Lehramts Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und dem Unterrichtsfach Englisch oftmals von außen der Sinngehalt dieser Fächerkombination mit Zweifeln betrachtet; zum anderen stand sie selbst im Rahmen des Referendariats vor der Aufgabe, beide Disziplinen praktisch zueinander in Bezug zu setzen und vor dem Hintergrund der Kostbarkeit von Lernzeit für Lernende eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt Englisch zu legitimieren.

Selbstverwirklichung in sozialer Integration – ursprünglich als Handlungsprinzip der ehemaligen „Schule für Geistigbehinderte“ geprägt – kann mittlerweile durch den Begriff der „Teilhabe“ ersetzt werden. „Teilhabe durch Bildung – Bildung durch Teilhabe“ ist daher als ein zweites Schwerpunktthema anzusehen, sowohl in der vorliegenden Arbeit als auch innerhalb der Disziplin Pädagogik im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Dazu wird Teilhabe neben den weiteren Themenbereichen „Selbst“, „Lernen“ und „Bildung“ im ersten Teil dieser Arbeit theoretisch beleuchtet und kritisch hinterfragt. Auf dieser Basis wird im zweiten Teil die empirische Studie dargestellt, die der Innensicht auf Englischlernen einen wissenschaftlichen Rahmen bietet. Der anschließende dritte Teil der Arbeit enthält die Analyse der Ergebnisse sowie Diskussionen der zentralen Aspekte, während der abschließende vierte Teil die sich ergebenden bildungs- und gesellschaftspolitischen Implikationen diskutiert.

1) Theoretischer Teil

1.1) Der Themenbereich „Selbst“ im Grundverständnis

1.1.1) Ausgewählte Konstrukte im Themenbereich „Selbst“

1.1.1.1) Selbst-Identität-Persönlichkeit

Konzeptionelle Überlegungen und sich daraus ergebende begriffliche Diskussionen um den „Personen“-Begriff reichen in die früheste Zeitrechnung zurück und werden seit Jahrhunderten geführt (vgl. Kobi 2006, 194f.). Jedoch ist der Personen-Status als *„bedingungslose, unaufhebbare (...) säkulare Rechtsfähigkeit (...) eine Errungenschaft der Neuzeit“* (ebd., 194). Mit diesem Begriff wird davon ausgegangen, dass ein Mensch durch seine Geburt den Status einer Person erhält, ungeachtet der sozialen Herkunft, individuellen Bedingungen oder weiterer Faktoren (vgl. ebd.). Diese Annahme des existentiellen Wertes sowie der *„prinzipiellen Unverfügbarkeit des Menschen als Person“* (ebd., 195). sei den folgenden weiterführenden theoretischen Ausführungen zu „Person“, „Selbst“ und „Persönlichkeit“ vorangestellt, muss sie doch vor dem Hintergrund der gegenwärtig immer wieder geführten bioethischen, utilitaristischen und sozialpolitischen Diskussionen um den Wert eines Lebens explizit betont werden.

Was macht eine Person zu dem, was sie ist? Wie entstehen individuelle Bilder von sich selbst, Urteile über sich selbst? Die Spezies Mensch unterscheidet sich von anderen, wenn es um den Aspekt des „Selbst“ geht, wie in den folgenden Ausführungen veranschaulicht wird.

Menschen können darüber nachdenken, wer sie sind, wer sie sein möchten, wie sie sein sollten – sie verfügen über ein ausgeprägtes selbstbezogenes Wissen. (Stürmer 2016, 51)

Selbstbezogenes Wissen ist demnach Wissen, welches sich auf sich selbst bezieht, der Kern des Selbst einer Person. STÜRMER geht davon aus, dass *„das Selbst einer Person (...) eine komplexe kognitive Struktur [ist], das eine Vielzahl von bereichs- und kontextspezifischen Selbstschemata und unterschiedlicher*

Selbstaspekte umfasst.“ (Stürmer 2016, 67). Es „*steuert und reguliert die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt*“ (ebd.). Die Persönlichkeitspsychologen RÜDIGER und SCHÜTZ gehen in ihren Überlegungen ebenfalls davon aus, dass das Selbst eine vermittelnde und strukturierende Funktion für den Menschen besitzt (vgl. Rüdiger/Schütz 2016, 191):

Das Selbst vermittelt zwischen Persönlichkeit und Umwelt: Es strukturiert und ordnet externe und interne Informationen, gibt diesen Sinn und Bedeutung, wirkt als Entscheidungs- und Planungsinstanz und ist so letztlich handlungsleitend. (ebd.)

Menschen sind also dazu in der Lage, über sich selbst zu reflektieren und so Aussagen über die eigene Person zu treffen und gleichzeitig eingehende Informationen zu bewerten – durch diese Tatsachen unterscheiden sie sich von vielen anderen Lebewesen (vgl. Stürmer 2016, 51).

Der Begriff des „Selbst“ wird in der Literatur häufig synonym mit dem der „Identität“ verwendet (vgl. Stürmer 2016, 52). Das „Selbst“ und die „Identität“ stehen in einem engen Verhältnis zueinander, welches an dieser Stelle näher beleuchtet wird und sich am ehesten anhand ihrer beiden unterschiedlichen Forschungstraditionen aufschlüsseln lässt: während Forschungen und Theorien, die das „Selbst“ betreffen, vor allem die individualistische Sicht fokussieren und ihren Ursprung in der nordamerikanischen narrativen Psychologie haben, ist der Identitätsbegriff untrennbar mit dem sozialen Aspekt verknüpft und in der europäischen Soziologie zu verankern (vgl. Anselm/Werani 2017, 69). Wissenschaftliche Ansichten zur Konstruktion der Identität wurden durch die bereits in den 1930er Jahren von MEAD entworfenen und später von GOFFMAN weiterentwickelten Theorien geprägt (vgl. ebd.). GOFFMAN führte mit seinem Entwurf der „*Ich-Identität*“ und deren Kategorien der „*personalen*“ und „*sozialen Identität*“ einen nach wie vor zentralen, disziplinübergreifend bedeutsamen Ansatz ein (vgl. Anselm/Werani 2017, 70). Aus sozialwissenschaftlicher Sicht impliziert der Identitätsbegriff zudem gewisse Voraussetzungen und verlangt individuelle Fähigkeiten, die für gemeinsames Handeln und Kommunizieren erforderlich sind (vgl. Schuppener 2009, 306).

Ein weiterer Begriff, der sich neben denen des „Selbst“ und der „Identität“ einreicht, ist der der „Persönlichkeit“. Nach MUMMENDEY/GRAU ist er einer der Grundbegriffe, der in Ausführungen zum Themenbereich „Selbst“ nicht fehlen darf (vgl. Mummendey/Grau 2014, 24). In dieser Perspektive wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch durch vielfältige eigene Merkmale gekennzeichnet und so durch die unterschiedlichen Merkmalsausprägungen einzigartig ist – das heißt eine individuelle Persönlichkeit besitzt (vgl. ebd. 24f.). Demnach ist Persönlichkeit *„der Inbegriff der überdauernden individuellen Merkmalsausprägungen eines Menschen“* (Mummendey/Grau 2014, 24). Dabei sind die Merkmale veränderlich und der Prozess der Charakterisierung eines Individuums fortlaufend (vgl. ebd., 25).

1.1.1.2) Selbstbild-Selbstkonzept

Die dargelegte Vorstellung des Selbst als komplexe kognitive Struktur wird nun durch die zentralen Kategorien „Selbstbild“ und „Selbstkonzept“ präzisiert. Dabei sind beide Begriffe eng miteinander verbunden, einige Autoren verwenden sie synonym (vgl. Lukesch 1997, 229). Mit „Selbstbild“ werden nach MUMMENDEY in der Humanpsychologie die gesamten Vorstellungen einer Person über sich selbst bezeichnet (vgl. Mummendey 1995, 54), eine nahezu identische Definition legen MUMMENDEY/GRAU auch für den Begriff des „Selbstkonzepts“ vor, indem sie es umschreiben als

die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen, einigermaßen stabilen Kognitionen und Bewertungen (Mummendey/Grau 2014, 29).

SCHÜTZ legt zum „Selbstkonzept“ eine Definition vor, die dem Verständnis von MUMMENDEY/GRAU von Selbstbild bzw. Selbstkonzept stark ähnelt. Demnach ist das Selbstkonzept ein

subjektives Bild der eigenen Person bzw. subjektive Theorie über die eigene Person oder die Summe selbstbezogener Einschätzungen.
(Schütz 2000, 189)

Die Vorstellungen von der eigenen Person können als soziale, kognitive, affektive bzw. emotionale sowie evaluative Merkmale der Persönlichkeit gesehen werden, die das Selbstbild prägen (vgl. Mummendey/Grau 2014, 29). Bedingt durch die Komplexität der Wahrnehmungen und Erfahrungen, die jeder Mensch durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt erlebt, kann nicht von *dem* subjektiven Selbstbild die Rede sein. Vielmehr muss von Selbstbildern ausgegangen werden, also einer Summe von subjektiven Sichtweisen. Über den Umfang dieser Summe und somit die Struktur des Selbstkonzepts besteht in der Fachliteratur Unklarheit: während Vertreter wie SHAVELSON et al. (1976) das Modell eines generellen Selbstkonzeptes vorlegen, das vier untergeordnete Kategorien beinhaltet, zählen andere Autoren wie FILIPP (1978) ganze 32 verschiedene Selbstkonzepte auf (vgl. Ingenkamp 2008, 291). Dabei sind die unterschiedlichen Modelle hierarchisch oder multidimensional strukturiert. Einigkeit besteht darüber, dass Selbstbilder innere Systeme darstellen, die an der Steuerung menschlichen Verhaltens Anteil haben (vgl. Mummendey 1995, 59). Wird dabei der kognitive Aspekt betont, kann das Selbstbild als „*selbstbezogenes Wissen*“ (Ingenkamp 2008, 291) verstanden werden, welches sich auf die interne Repräsentation des Wissens über die eigene Person bezieht und beispielsweise die Funktion der Einschätzung eigener Fähigkeiten ermöglicht. Affektiv betonte Selbstbilder dagegen implizieren Bewertungen der eigenen Person und betreffen die eigene Akzeptanz in Hinblick auf das Selbstwertgefühl (vgl. Ingenkamp 2008, 291f.). In einem Forschungsüberblick fassen SCHELLER et al. den Stellenwert von Selbstbildern zusammen und bestätigen die Bedeutsamkeit der Thematik „*sowohl im Hinblick auf die Bewältigung situativer Anforderungen als auch (...) ganzer Lebensbereiche*“ (Scheller/Heil 1993, 253). Seitdem werden im Bereich der Pädagogischen Psychologie vermehrt Untersuchungen zu Selbstbildern von Lernenden durchgeführt, da beispielsweise nach INGENKAMP (2008) davon auszugehen ist, dass Selbstbilder in ihren kognitiven und affektiven Komponenten mit motivationalen Merkmalen und Leistung zusammenhängen. Neben dem Faktor Selbstvertrauen gelten Selbstkonzepte als die entscheidenden Prädiktoren für Schulleistung (vgl. Ingenkamp 2008, 290f.). Besonders relevant scheint dabei das akademische Selbstkonzept zu sein, wenn man von dem generellen Selbstkonzeptmodell nach SHAVELSON et al. (1976) ausgeht, welches bereits kurz skizziert wurde. Hier lassen sich Tätigkeiten wie

Selbsteinschätzungen eigener Leistung und Erfolgserwartungen ansiedeln (vgl. Moschner 1998, 461).

Wie entstehen Selbstbilder? Laut SEITZ folgt die Entwicklung von Selbstbildern einem mehrphasigen kognitiven Prozess, der von einer konkret operationalisierten Stufe über eine sensorische Stufe hin zu einer formal operationalisierten Stufe führt und somit angelehnt ist an das Entwicklungsmodell von PIAGET (vgl. Seitz 1997, 157f). Dabei sind die Erfahrungen des Individuums in Gruppenprozessen und in seinem Rollenverhalten für diese Entwicklung ausschlaggebend. Trotz sich zunächst stabilisierender Strukturen wird das Selbstkonzept insgesamt als ständig im Prozess befindliches Konstrukt verstanden (vgl. ebd.). Somit ist das Selbstkonzept einer Person also sowohl stabil als auch variabel: In empirischen Untersuchungen zu Einstellung und Selbstbild konnte mehrfach gezeigt werden, dass *„Selbsteinschätzungen je nach sozialer Situation bzw. je nach gezielt gegebenen Informationen oder Rückmeldungen an die eigene Person in gewissem Maße veränderlich sind“* (Mummendey/Grau 2014, 30). Entstehende Urteile über sich selbst werden von unterschiedlichen Sozialisationskomponenten geprägt und sind Ergebnisse der Reflexion einer Person über sich selbst. Dabei können kurzfristige oder überdauernde Inkongruenzen entstehen, wenn das subjektive Selbstbild, das eine Person von sich entwirft, von dem durch Bezugspersonen entworfenen Bild abweicht (vgl. Seitz 1997, 157f.). Auf diese Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch Bezug genommen.

Für den empirischen Kontext der vorliegenden Arbeit ist die Frage nach Möglichkeiten und Verfahren zur Erfassung von Selbstbildern bzw. -konzepten wesentlich. Grundsätzlich können Selbstbilder durch strukturierte und unstrukturierte Messinstrumente erfasst werden (vgl. Mummendey 1995, 71). Üblicherweise werden hier Methoden der qualitativen Sozialforschung verwendet. Zu den eher strukturierten Instrumenten zählen Testverfahren wie Persönlichkeitsfragebögen oder Ratingskalen, in denen sich Probanden für eine bereits bestehende Antwortmöglichkeit entscheiden sollen. Dagegen stellen Selbstbeschreibungsmethoden in Form von offenen Interviews oder gezieltem Tagebuchschreiben eher unstrukturierte Verfahren dar (vgl. ebd.). Prinzipiell sind jedoch Mischformen aus strukturierten und unstrukturierten Wegen zur

Erfassung von Selbstbildern bzw. -konzepten möglich. Insgesamt sieht sich die wissenschaftliche Selbstbilderhebung mit ähnlichen Problemen der Messgenauigkeit und -zuverlässigkeit (Reliabilität und Validität) konfrontiert wie andere psychologische Messmethoden. Insbesondere muss auf die Gefahr von sozial erwünschten Antworten und systematischen Antworttendenzen hingewiesen werden (vgl. Mummendey 1995, 80). Konkrete Konsequenzen für den eigenen empirischen Rahmen dieser Dissertation sind im Kapitel 2 ausführlich dargelegt.

1.1.1.3) Selbstwert

Wie in den vorangegangenen Ausführungen deutlich wurde, verfügt jeder Mensch über ein komplexes System an Selbstbildern zu unterschiedlichen Lebensbereichen. Diese Bilder bzw. Konzepte enthalten Urteile über die eigene Person: Während das Selbstkonzept die deskriptive Komponente des Selbst ausmacht, ist im Selbstwert eine evaluative Komponente zu sehen (vgl. Schütz 2000, 189).

Selbstwert wird als affektive oder auch evaluative Einstellungskomponente gegenüber sich selbst, also gegenüber der eigenen Person, definiert. (Kuonath et al. 2016, 213)

So betrachtet, nimmt der Selbstwert eine persönliche Bewertung des im Selbstkonzept vereinten selbstbezogenen Wissens über die eigene Person vor (vgl. ebd.). Die Bedeutung des Selbstwertgefühls als evaluative Komponente des Selbst ist enorm. Selbstwert wird deshalb als

eines der zentralen Konstrukte für das Verständnis von Persönlichkeit und soziale Interaktionen betrachtet, dem ein hoher Einfluss auf Kognitionen, Emotionen, auf die Motivation und auf das Handeln bzw. das Sozialverhalten zugeschrieben wird. (ebd.)

Wie beim Selbstkonzept hat sich in der Disziplin der Persönlichkeitspsychologie zu Struktur und Entwicklung die These verbreitet, das Selbstwertgefühl sei in einer Hierarchie aufgebaut, die unterschiedliche Teilbereiche vereint (vgl. Schütz

2000, 189f.). Diesen Dimensionen in Form von intellektueller, emotionaler, sozialer und physischer Selbstwertschätzung wird ein unterschiedlich hoher Stellenwert zugemessen, gleichzeitig sind sie stark miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. ebd.). Deshalb ist eine daraus resultierende, globale Selbstwertschätzung von Bedeutung für jedes Individuum (vgl. ebd.).

Im Laufe der Entwicklung eines Menschen unterliegen diese Teilbereiche des Selbstwerts vielen Schwankungen, sie werden vielseitig bewertet, weshalb Selbstwert als eine dynamische Größe zu sehen ist (vgl. ebd., 190). Gleichzeitig wird Selbstwert „*im Erwachsenenalter als eine relativ stabile Größe angesehen*“ (ebd.). Wie entsteht diese stabile und dennoch dynamische Komponente des Selbst? Wie kommt es zu evaluativen Prozessen über die eigene Person?

Das individuelle Selbstwertgefühl entsteht aus unterschiedlichen Quellen, die in der psychologischen Literatur eindeutig benannt werden: Zum einen erhalten Menschen durch Introspektion, also die „*Beobachtung des eigenen Verhaltens*“, durch Selbstwahrnehmung, Informationen über sich selbst (vgl. Rüdiger/Schütz 2016, 191), zum anderen leiten sie aus den Reaktionen anderer Personen Informationen über die eigene Person ab, also durch soziale Rückmeldung und Vergleichsprozesse (vgl. ebd.). Die folgende Grafik verdeutlicht dieses bedeutsame Einflusschema auf den individuellen Selbstwert:

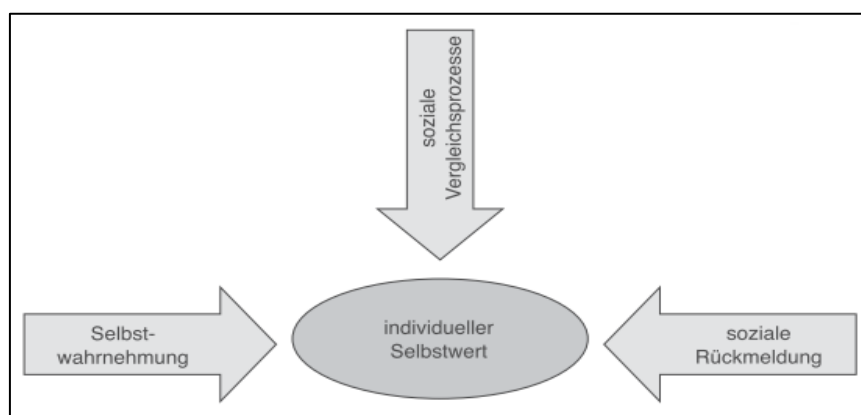


Abb. 1: Quellen des eigenen Selbstwerts nach Petersen, Stahlberg & Frey (in: Kuonath et al. 2016, 215)

Abschließend ist anzumerken, dass jeder Mensch im Sinne der *Selbstwertschutztheorie* grundsätzlich nach Erhalt bzw. Erhöhung des eigenen Wertes strebt, was bei der Betrachtung, der Gewichtung und dem Stellenwert der Quellen berücksichtigt werden muss (vgl. Kuonath et al. 2016, 229f.). Fragen zum

Verhältnis von Introspektion, sozialer Rückmeldung und sozialem Vergleich werden seit langem erforscht und experimentell untersucht. Dabei sollen Hypothesen überprüft werden, wonach das Selbstwertgefühl ein Indikator für die soziale Rolle einer Person ist (siehe hierzu Leary et al. 1995 mit ihrer Theorie des „Soziometers“; vgl. Schütz 2000, 192).

1.1.1.4) Selbstbestimmung

Der Mensch wird seit der neoliberalen Moderne als ein autonomer Einzelner aufgefasst, der sich in der Entwicklung seiner individuellen Identität von den ihn umgebenden Kontextfaktoren wie Erziehung, sozialer Hintergrund oder persönlicher Biografie lösen kann (vgl. Waldschmidt 2012, 11). Dabei strebt er nach Unabhängigkeit, Autonomie, Freiheit und Eigenverantwortlichkeit, anders formuliert nach Selbstbestimmung (vgl. ebd.). Selbstbestimmung ist Grundrecht eines jeden Menschen und so zu Recht einer der zentralen Schlüsselbegriffe unserer Gegenwart (vgl. ebd.).

Selbstbestimmung – das heißt über sich selbst und das eigene Leben zu bestimmen – ist vom etymologischen Ansatz her ein eindeutiger Terminus. Die genauere Betrachtung zeugt allerdings vom durchaus ambivalenten Charakter dieses Begriffes und des Verständnisses der Selbstbestimmung, wie WALDSCHMIDT in ihrer Auseinandersetzung deutlich macht: Bei Selbstbestimmung scheint es sich um

ein formales Konstrukt zu handeln, dessen konkrete, inhaltliche Bedeutung sich nur in Operationalisierungen erschließt, in Bezug auf die jeweilige Praxis, die sich aus ihm ergibt, die wiederum abhängig ist von gesellschaftlichen und institutionellen Kontexten. (Waldschmidt 2012, 14)

Über sich selbst zu bestimmen ist also keinesfalls als völlig autonomer (im Sinne von unabhängiger) Prozess zu sehen, vielmehr bestehen in diesem Verlauf selbst Abhängigkeiten von gesellschaftlichen und institutionellen Kontexten, in denen er sich vollzieht. Abhängigkeit muss hier als wechselseitiges

Einflussnehmen und Einflussgeben verstanden werden. Dabei können die eine Person umgebenden Kontextfaktoren für die Bewegung hin zu einem selbstbestimmten Leben förderlich oder hinderlich sein, sich positiv oder negativ auf die Erschließung der jeweiligen Operationalisierungen auswirken. Welche Bereiche eines Lebens in welchem Umfang selbstbestimmt gestaltet werden und inwieweit das Spannungsverhältnis von Autonomie und Abhängigkeit die Lebensqualität des einzelnen Menschen beeinflusst, ist demnach individuell verschieden.

Grundsätzlich müssten auf Basis des in der deutschen Verfassung verankerten Grundrechts der Freiheit der Person alle Menschen ihr Leben selbstbestimmt und autonom gestalten können, eine Forderung, die WALDSCHMIDT in ihrer Studie bereits in den neunziger Jahren kritisch hinterfragte. Sie untersuchte dabei die Frage, ob dieses Postulat für alle Menschen im gleichen Maße gelte (vgl. Waldschmidt 2012, 17). Seither wird der Gedanke der Selbstbestimmung in der deutschen behindertenspezifischen Fachdisziplin diskutiert und der Zusammenhang zwischen individueller Autonomie und dem Phänomen „Behinderung“ wird beleuchtet und vereinzelt auch empirisch erforscht. Inhaltlich wird dabei auf die Unterscheidung zwischen „Selbstständigkeit“ und „Selbstbestimmung“ hingewiesen, indem die Selbstständigkeit nach KLAUß nur eine voraussetzende Variable für die selbstbestimmte Planung und Bewertung von selbstständig ausgeführten Handlungen darstellt (vgl. Klaufß 2003, 100).

Die Diskussion um den Begriff der „Selbstbestimmung“ ist in der Fachdisziplin in den größeren Kontext der grundsätzlichen Frage nach dem „Selbst“ von Menschen mit (geistiger) Behinderung einzubetten, die nachfolgend skizziert wird.

1.1.2) Theorien zum „Selbst“ von Menschen mit (geistiger) Behinderung

Mit der zunehmenden Zahl von Untersuchungen in Psychologie und Soziologie zur Identitätsfrage von Menschen, die in unserer Gesellschaft als „geistig behindert“ gelten, hat sich in den vergangenen Jahren der Blickwinkel verändert, aus dem diese Personengruppe betrachtet wird. Unter anderem durch Beiträge wie der Stigma-Theorie nach GOFFMAN und dem Identitätsmodell nach FREY hat

ein Paradigmenwechsel in der Geistigbehindertenpädagogik stattgefunden, der Behinderung nicht mehr als Eigenschaft einer Person sieht, sondern *„als das Ergebnis eines Zuschreibungsprozesses“* (Julius 2000, 175). Hinzu kommt eine vermehrt konstruktivistisch geprägte Sicht- und Denkweise, die von dem Grundsatz ausgeht, dass Behinderung lediglich ein subjektives Konstrukt darstellt, da keine allen Menschen gemeinsame objektive Wirklichkeit besteht (vgl. hierzu auch Kap. 1.4 dieser Arbeit).

Obwohl Untersuchungen zum Selbstbild von Menschen mit Behinderung seit den 1970er Jahren durchgeführt wurden, finden Menschen mit geistiger Behinderung in dieser Thematik nach wie vor wenig Berücksichtigung (vgl. Hofmann 2001, 317). Ursachen werden zum einen in der großen Heterogenität der Gruppe vermutet, die einheitliche Aussagen erschwert und zum anderen in ihren zum Teil stark eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten, die ein Reflektieren über sich selbst nur bedingt zulassen (vgl. Julius 2000, 175). An dieser Stelle spricht GAEDT (1993) von einem „vermittelten Selbst“ bei Menschen mit geistiger Behinderung, dass sich durch eine Kombination aus der Behinderung und dem dominant-fremdbestimmten Umgang durch Eltern oder Betreuer entwickelt. So entstehe statt einer Ich-Identität ein durch andere vermitteltes Selbst (vgl. Hofmann et al. 1996, 26).

Selbstbildtheorien gehen davon aus, dass für die Entstehung von Selbstkonzepten in hohem Maße kognitive Leistungen wie Differenzierungsfähigkeiten und die Fähigkeit zur Selbstreflexion erforderlich sind (vgl. Julius 2000, 180). Es ist jedoch unzulässig, daraus die Konsequenz zu ziehen, dass Menschen mit geistiger Behinderung nicht über diese kognitiven Prozesse (und in der Konsequenz auch nicht über Selbstbilder) verfügen würden und sie deshalb gar nicht erst nach ihrer eigenen Sicht zu befragen. Für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung sind Fragen zum Selbstkonzept *„insofern von besonderer Bedeutung, als diese Personen aufgrund ihrer vielfältigen Einschränkungen oft nicht in der Lage sind, sich über ihre Befindlichkeit zu äußern oder Angaben über sich selbst zu machen“* (Hofmann 2001, 319). Das Fehlen von Untersuchungen kann durch vermutete oder tatsächliche Besonderheiten sprachlicher oder kognitiver Art entstehen, kann aber ebenso auf fehlende Gelegenheiten zur

Äußerung der Subjektperspektive und auf das Fehlen angemessener Instrumentarien zurückgeführt werden.

Grundsätzlich ist die Forschung in der Geistigbehindertenpädagogik von einer „Tradition geprägt, von außen über das Wesen einer Geistigen Behinderung zu spekulieren“ (Schuppener 2005, 166). Wie bereits dargestellt wurde, ist „die Selbstkonzeptforschung für Personen mit geistiger Behinderung (...) wenig entwickelt“ (Hofmann 2001, 317). Diesem Zustand setzt sich die Bewegung der partizipativen Forschung seit einigen Jahren entgegen. Sie will, wie in Kapitel 2 zur Methodik beschrieben wird, Menschen mit (geistiger) Behinderung zu gleichberechtigten Partnern im Forschungsprozess machen.

Bezüglich der Selbstbildthematik sollte es die Intention jeglicher Bemühungen sein, „mehr über Personen mit geistiger Behinderung aus ihrer eigenen Perspektive zu erfahren“ (Hofmann 2001, 317). Inhaltlich ergeben Studien aus dem deutschsprachigen Raum zu Selbstbildern dieser Personengruppe nach HOFMANN (2001) eine „gemischte empirische Datenlage“ (Hofmann 2001, 321) und sind laut SCHUPPENER auch Jahre später noch „extrem uneinheitlich“ (Schuppener 2009, 309): Teilweise belegen sie die Annahme, dass Menschen mit geistiger Behinderung durch langfristige Erfahrungen des Versagens und der Stigmatisierung zu einer negativen Selbstwahrnehmung neigen, die sich in defizitorientierten, negativen Selbstbildern äußert (vgl. z.B. Switzky 1997), es existieren jedoch auch gegenteilige Studien, die von einem unrealistisch hohen Selbstkonzept berichten (vgl. Hofmann 2001, 321). SCHUPPENER kommt in ihrer eigenen Studie zu dem Ergebnis, dass Menschen mit geistiger Behinderung definitiv in der Lage sind, Aussagen über sich selbst zu treffen und die Selbstbilder insgesamt positiv ausfallen (vgl. Schuppener 2005, 166).

Der Blick in die bisherige Forschung zur Selbstbildthematik zeigt, dass sich besonders auf methodischer Ebene noch Desiderata ergeben, die Raum für weitere Studien lassen. Auch in Bezug auf bisherige methodische Ansätze ist von einem uneinheitlichen Bild zu sprechen, da sehr unterschiedliche Theoriebezüge, Instrumente und Techniken zur Erfassung von Selbstbildern von Menschen mit geistiger Behinderung herangezogen wurden. Insgesamt werden standardisierte Messmethoden für Personen mit mittlerer und schwerer geistiger Behinderung

als unangebracht angesehen, während sie bei Personen mit leichter geistiger Behinderung eher eingesetzt wurden (vgl. Hofmann 2001, 322). Der bisherigen Forschung zufolge sollten sich alle Bemühungen der Selbstkonzeptforschung bei der betreffenden Personengruppe dem qualitativen Ansatz zuwenden, um eine Rekonstruktion und Interpretation der Sichtweise der Probanden zu ermöglichen. Als Erhebungstechniken wurden Problemzentrierte und Leitfadengestützte Interviews vorgeschlagen. Dabei sollte eine Anpassung an die Sprachkompetenz der Befragten stattfinden, um eine Annäherung an ihre Lebenswirklichkeit zu ermöglichen. Neben klar formulierten Items ist eine Kennenlernphase von Bedeutung, die Testleiter und Probanden die Möglichkeit zum Vertrauensaufbau gibt (vgl. Hofmann 2001, 323).

1.1.3) Zusammengefasste Erkenntnisse zum Themenbereich „Selbst“

Im Folgenden sollen die bislang dargestellten begrifflichen Konzepte geordnet und Zusammenhänge geklärt werden. Dem Selbst einer Person, der menschlichen Identität, kommt eine zentrale Rolle für das soziale Miteinander zu: Es vermittelt zwischen Persönlichkeit und Umwelt. Beide Begriffe – „Selbst“ und „Identität“ – suchen Antworten auf die Frage „Wer bin ich?“ und machen somit eine weitere begriffliche Differenzierung für die Zwecke der vorliegenden Arbeit unwesentlich. „Selbst“ soll im Kontext dieser Arbeit verstanden werden als

die Gesamtheit des Wissens, über das eine Person bzgl. ihrer selbst und ihres Platzes in der sozialen Welt verfügt. (Stürmer 2016, 67)

Das Selbstkonzept bzw. Selbstbild kann im Sinne einer Kategorisierung als ein Element von Identität angesehen werden (vgl. Schuppener 2005a, 66). Aus der begrifflichen Diskussion um Selbstbild und Selbstkonzept geht damit zusammenfassend hervor, dass beide Begriffe im Kontext der vorliegenden Arbeit synonym verwendet werden, da sie sich nur unwesentlich unterscheiden: Nach MUMMENDEY/GRAU ist ein Selbstbild „*die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen, einigermaßen stabilen Kognitionen und Bewertungen*“ (Mummendey/Grau 2014, 29), nach SCHÜTZ ist es ein „*subjektives Bild der eigenen Person bzw. subjektive Theorie über die eigene Person oder die Summe*

selbstbezogener Einschätzungen“ (Schütz 2000, 189). Selbstbilder bzw. -konzepte sollen demnach in dieser Untersuchung verstanden werden als *individuelle Einstellungen, die eine Person sich selbst gegenüber einnimmt*.

Ein weiterer bedeutsamer Faktor für die vorliegende Untersuchung ist der Selbstwert. Hier liegt die evaluative Komponente des Selbst vor. Selbstwert soll verstanden werden als *individueller Wert, den eine Person sich selbst zumisst*.

Die Theorien des Selbst in all seinen Komponenten des Selbstkonzepts und des Selbstwerts gehen von zwei wesentlichen Faktoren aus, die das Selbst anreichern, es mit Inhalt füllen: Selbstwahrnehmung bzw. Introspektion sowie soziale Vergleichsprozesse. Um sich selbst wahrzunehmen und sich mit anderen vergleichen zu können, ist es eine unerlässliche Voraussetzung, eigene reale Erfahrungen zu machen. Introspektion und soziale Vergleichsprozesse finden nur statt, wenn eine Person die Gelegenheit hat, Erlebtes zu reflektieren und mit anderen Menschen in direktem sozialem Austausch zu stehen.

SCHUPPENER stellt fest, dass die begriffliche Abgrenzung der Konzepte „Identität“ und „Selbstkonzept“ schwierig ist, geht aber ebenfalls vom Selbst bzw. der Identität als übergeordnete Kategorie aus (vgl. Schuppener 2005a, 66). Sie diskutiert die Frage, inwiefern Selbstkonzepte von Menschen mit geistiger Behinderung bewusst entstehen und kommt zu der Erkenntnis, *„dass jede Person ein Selbstkonzept entwickelt, was (z.B. mittels gezielter Forschung) ins Bewusstsein gerückt werden kann (...“* (ebd., 68). Von diesem Verständnis soll im Folgenden ausgegangen werden.

1.2) Teilhabe als systemisches Konstrukt und lebenslanges Menschenrecht

„Teilhabe“ ist einer der zentralen Begriffe in Fachdiskussionen der deutschen Sonderpädagogik. An dieser Stelle sollen unterschiedliche Auslegungen des Begriffs der „Teilhabe“ von Menschen mit Behinderung dargestellt und zu sozialwissenschaftlich sowie soziologisch angelegten Theorien in Bezug gesetzt werden. Die Dynamik des Teilhabeprozesses soll beschrieben sowie ein Überblick zum Status Quo der Teilhabe von Menschen mit Behinderung in Deutschland gegeben werden. So soll die Basis für eine eigene, im Verständnis der vorliegenden Dissertation gültige Arbeitsdefinition von „Teilhabe“ geschaffen werden.

1.2.1) Interdisziplinäre begriffliche Verortung von Teilhabe

Der Begriff der Teilhabe ist vom Betrachtungs- und Diskussionsursprung her aufgrund seines erforderlichen systemtheoretischen Bezugsrahmens mehr ein sozialwissenschaftlich-soziologisches als ein (sonder)pädagogisches Konzept, welches daher einleitend auch aus diesem Blickwinkel betrachtet werden soll. So geht der Soziologe LUHMANN (1997) in seiner Systemtheorie von einer funktional differenzierten Gesellschaft aus, die über diverse soziale Funktionssysteme und damit verbundene Kommunikationszusammenhänge verfügt (vgl. Wansing 2005, 38). Gesellschaft definiert Luhmann hierbei als *„Gesamtheit der sozialen Beziehungen, Prozesse, Handlungen oder Kommunikationen“* (Henecka 2015, 161). Die Anforderungen und spezifischen Bedingungen dieser einzelnen Funktionssysteme einer Gesellschaft entscheiden über den Grad der Teilhabe ihrer Gesellschaftsmitglieder (vgl. Wansing 2005, 38). Inwieweit eine Person also in der Lage ist, die jeweiligen Funktionssysteme und Kommunikationszusammenhänge zu bedienen und deren Anforderungen zu erfüllen, bestimmt über ihre soziale Rolle zwischen den beiden Polen der Inklusion und Exklusion in einer Gesellschaft (vgl. ebd., 48).

Sozialwissenschaftlich etabliert ist der Begriff der „Teilhabe“ vor allem durch die zwei auf BARTELHEIMER zurückgehenden aufeinander bezogenen Kategorien der Ungleichheit und der Zugehörigkeit sowie den Diskurs um das Verhältnis der

beiden zueinander (vgl. Dietrich 2017, 29). In diesem Spannungsfeld zwischen Ungleichheit und Zugehörigkeit bewegt sich jedes Mitglied einer Gesellschaft, dennoch lässt es sich in den unterschiedlichen Formen der Teilhabe wie Arbeitsmarkt, Bildung, Kultur oder soziale Nahbeziehungen näher an dem einen oder dem anderen Pol verorten (vgl. ebd.). Besonders relevant für die Zwecke der vorliegenden Arbeit sind die Aspekte der Bildung, Kultur sowie der sozialen Beziehungen.

Im erziehungswissenschaftlichen sowie bildungspolitischen Kontext stehen Teilhabe und Bildung laut DIETRICH in einem besonderen Verhältnis zueinander: Die Forderung nach Teilhabe an Bildung und die These der gesellschaftlichen Teilhabe durch Bildung bedingen sich gegenseitig und sind Voraussetzungen füreinander (vgl. Dietrich 2017, 30). Dabei betrifft die erste Forderung nach einer gerechten Teilhabe an Bildung für Kinder und Jugendliche das System Schule, für Erwachsene die Teilhabe am System Arbeitswelt. Diese Forderung besitzt für alle Mitglieder einer Gesellschaft in gleichem Maße Gültigkeit (vgl. ebd.). Auch FORNEFELD beschreibt eine untrennbare Verknüpfung von Teilhabe und Bildung und begründet diese damit, dass Bildungsprozesse in der Regel in sozialer und kultureller Teilhabe, also der direkten Begegnung bzw. Auseinandersetzung mit anderen Menschen und Dingen, stattfinden (vgl. Fornefeld 2012, 11).

Die beiden dargestellten Positionen aus Soziologie und Sozialwissenschaft als Basis für die weiteren Ausführungen zum Begriff und Stellenwert von Teilhabe, dann explizit bezogen auf den Personenkreis Menschen mit (geistiger) Behinderung sowie den Bildungsinhalt Englisch, sind von grundlegender Bedeutung für die theoretische Verankerung der vorliegenden Arbeit.

1.2.2) Teilhabe von Menschen mit Behinderung

„Teilhabe“ ist in der sonderpädagogischen Disziplin seit dem Eintritt in das 21. Jahrhundert zu einem der grundlegenden Begriffe geworden (vgl. z.B. Wansing 2014, 6). Bezogen auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung liegt, wie auch bei anderen bedeutsamen Schlagworten, eine Bandbreite an Definitionen vor. Beschrieben wird Teilhabe dabei häufig als ein Gut, welches eine Person innehat: ein Recht oder eine Chance haben auf etwas, einen Zugang besitzen zu

etwas, über das Einbezogenensein in etwas verfügen (vgl. hierzu Wacker 2005, Kroepe 2009, Stöppler 2005, Sonnenberg 2017 laut ICF). An dieser Stelle sollen unterschiedliche Auslegungen des Teilhabebegriffs von Menschen mit Behinderung dargestellt und zu den sozialwissenschaftlich sowie soziologisch angelegten Theorien aus Kapitel 1.1 in Bezug gesetzt werden. Darüber hinaus soll die Dynamik des Teilhabeprozesses dargestellt sowie ein Überblick zum Status Quo der Teilhabe von Menschen mit Behinderung in Deutschland gegeben werden, um so die Basis für eine eigene, im Verständnis der vorliegenden Dissertation gültige Arbeitsdefinition von „Teilhabe“ zu schaffen.

Den normativen Rahmen für die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen bildet Artikel 24 der 2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Hierin wird die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an einer freien Gesellschaft als Zielzustand eines lebenslangen Lernens beschrieben, welches durch ein chancengleiches und integratives Bildungssystem gewährleistet werden muss (vgl. Sonnenberg 2017, 43). Die daraus folgende Konsequenz ist die Inklusion, die mehr ist als nur eine Option auf integrative Angebote, sondern die volle Verwirklichung eines chancengleichen Bildungsrechts für Menschen mit Behinderung ohne Diskriminierung bedeutet.

Bereits 2005 spricht WACKER von Teilhabe als *„Recht aller Bürger(innen)“* (Wacker 2005, 13), und bezeichnet sie gleichzeitig als *„Weg dorthin“* (ebd.). Jeder Mensch hat also ungeachtet seiner Herkunft, seiner Religion, seines Alters, seiner sexuellen Identität oder eben seiner Behinderung ein Recht auf gesellschaftliche Teilhabe (vgl. ebd.). Angelehnt an Teilhabe als Menschenrecht geht STÖPPLER in ihren Ausführungen von Teilhabe als einem *„freien und gleichen Zugang zu gesellschaftlichen Prozessen“* aus, *„an denen der Einzelne je nach subjektiver Relevanz partizipieren möchte“* (Stöppler 2005, 248).

KROPE et al. bezeichnen Teilhabe von Menschen mit Behinderung als

Chance, eigene Wünsche innerhalb einer sozialen Beziehung durchzusetzen. (Kroepe et al. 2009, 29)

Diese drei Sichtweisen zeigen in zweierlei Hinsicht Gemeinsamkeiten. Zum einen enthält der Begriff der „Teilhabe“, gesehen als Recht, als Zugang, oder als

Chance, zunächst eine passive Zustandsbeschreibung. Es handelt sich um einen Status, ein Gut, bei dem die Person aktiv werden muss, um von diesem Zustand zu profitieren. Zum anderen wird konkretisiert, worauf dieses Recht oder diese Chance fußt, bzw. wozu dieser Zugang existiert. Dabei zielen alle drei Definitionen auf den sozialen Aspekt der gesellschaftlichen Teilhabe ab, den Zugang zu gesellschaftlichen Prozessen, bzw. der Chance auf Mitbestimmung innerhalb einer sozialen Beziehung. Auch LINDMEIER spezifiziert diesen Aspekt in seinen Ausführungen zur sozial-kommunikativen Dimension von Teilhabe als „*Grundbedürfnis, in sozialen Systemen leben zu können*“ (Lindmeier 2005, 187) sowie „*als Form der Ausgestaltung kommunikativer und sozialer Beziehungen*“ (ebd.). Es lässt sich also festhalten, dass die bislang dargestellten Definitionen zu „Teilhabe“ inhaltlich relativ homogen sind.

Nachdem mit der UN-BRK bereits ein wesentlicher normativer Ansatz um den Teilhabebegriff skizziert wurde, soll hier nun auch die Beschreibung der bundesdeutschen rechtlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik folgen. Während jeder Legislaturperiode beauftragt die Bundesregierung das BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) damit, einen Bericht über die Lebenslagen von Menschen mit Behinderung in Deutschland zu erarbeiten. So wird der in der UN-BRK und im Sozialgesetzbuch IX (SGB IX) geforderten Berichtspflicht über die Rechte von Menschen mit Behinderungen Rechnung getragen (vgl. BMAS 2016a, 14). Im zweiten Teilhabebericht von 2016, der sich auf die Jahre 2005 bis 2014 bezieht, macht das BMAS in seinen konzeptionellen Grundlagen, wie bereits im Ersten Teilhabebericht aus dem Jahr 2013, Gebrauch von der Definition von „Teilhabe“, wie sie in der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) von der Weltgesundheitsorganisation (World Health Organization, WHO) zu finden ist:

„*Einbezogensein in eine Lebenssituation*“ (BMAS 2016a, 15)

Dieses Einbezogensein findet statt in den verschiedenen Lebensbereichen von

- Familie und Soziales Netz
- Bildung und Ausbildung

- Erwerbstätigkeit und materielle Lebenssituation
- Alltägliche Lebensführung
- Gesundheit
- Freizeit, Kultur und Sport
- Sicherheit und Schutz der Person
- Politische und gesellschaftliche Partizipation

(vgl. BMAS 2016a, 19)

Diese Lebensbereiche beziehen sich dabei auf den theoretischen Ansatz des Lebenslagen-Konzepts, worin eine Lebenslage als *„Einbindung einer Person in ihre soziale und ökonomische, historische und kulturelle Umgebung“* (ebd.) verstanden wird, die von äußeren Bedingungen des Zusammenlebens von Personen oder Gruppen beeinflusst werden (vgl. ebd.). Im Kontext der vorliegenden Arbeit sind einige Lebensbereiche von besonderer Bedeutung, wie im Unterkapitel 2.2.3 weiter ausgeführt wird.

Im Zuge einer Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Diskussion um den Teilhabebegriff leisten neu entstandene Arbeitskreise sowie Aktionsbündnisse wesentliche Beiträge, indem sie unter anderem die bislang dargestellten definitorischen Ansätze bündeln oder erweitern. Das 2015 gegründete AKTIONSBÜNDNIS TEILHABEFORSCHUNG bezeichnet „Teilhabe“ in seiner Arbeitsdefinition als

Wechselwirkungsverhältnis zwischen Gesellschaft, Umwelt und Individuum (Aktionsbündnis Teilhabeforschung 2015, 3)

und spezifiziert diverse Ebenen:

- *Strukturell, auf der Ebene von Gesellschaft und Umwelt, beinhaltet Teilhabe die Bedingungen, Ressourcen und Möglichkeiten für das barrierefreie und vielfältige Eingebunden-Sein in gesellschaftliche und kulturelle Lebensbereiche und Funktionssysteme.*

- *Auf der Ebene von Prozessen meint Teilhabe die Möglichkeiten zur (An-)Teilnahme, Beteiligung, Mitwirkung und Mitbestimmung in den persönlichen, öffentlichen und politischen Angelegenheiten.*
- *Auf individueller Ebene lässt sich Teilhabe als Verwirklichungschancen im Sinne von Handlungs- und Gestaltungsspielräumen in persönlicher Lebensführung und Alltagsbewältigung verstehen.*
- *Deskriptiv-empirisch gesehen ist Teilhabe ein Konzept, um Bedingungen, Prozesse und Ergebnisse von gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsvorgängen besser zu verstehen.*
- *Auf normativer Ebene ist Teilhabe positiver Ausdruck gesellschaftlicher Zugehörigkeit und damit ein Gegenbegriff zu sozialer Ausgrenzung.*

(Aktionsbündnis 2015, 3)

In diesem Verständnis ist Teilhabe im Sinne des individuellen Ausmaßes und der Qualität des Eingebunden-Seins von Menschen mit Behinderung also abhängig von den Möglichkeiten, Chancen und Bedingungen innerhalb unterschiedlicher Lebensbereiche. Auf der strukturellen Ebene verwendet das AKTIONSBÜNDNIS statt der ICF-Formulierung des „Einbezogenseins“ den Begriff des „Eingebunden-Seins“ und spricht wie das BMAS ebenfalls von „Lebensbereichen“. Die soziologische Theorie LUHMANNs findet sich sowohl in der Formulierung „Funktionssysteme“ als auch in der deskriptiv-empirischen Sichtweise des Verhältnisses von Exklusions- und Inklusionsvorgängen wieder. Auf individueller Ebene greift der normative Teilhabebegriff des AKTIONSBÜNDNISSES die auf BARTELHEIMER zurückgehenden gegensätzlichen Kategorien der Zugehörigkeit auf, wobei hier anstelle von „Ungleichheit“ die Formulierung „Ausgrenzung“ verwendet wird. Dieses umfassende Verständnis von „Teilhabe“ des Aktionsbündnisses kann als sinnvolle Zusammenfassung und Akzentuierung der im Rahmen dieses Kapitels abgebildeten begrifflichen Ausrichtungen des Teilhabebegriffs gesehen werden.

Teilhabe von Menschen mit Behinderung als Möglichkeit, als Chance, als Zugang, als Recht – in diesen Definitionen wird einer Person zugestanden, in Wechselwirkung mit der Gesellschaft die eigenen Lebensbereiche selbst frei zu gestalten; eine Zusprechung, die für alle Menschen gleichermaßen gelten sollte.

Dass dies jedoch nicht selbstverständlich ist, nicht der Realität und den alltäglichen Lebenslagen von Menschen mit Behinderung entspricht, zeigen sowohl die bloße Existenz als auch die inhaltlichen Redundanzen in den geführten Diskussionen, Formulierungen und Akzentuierungen um Teilhabe von Menschen mit Behinderung. Bereits 2005 weist SCHÄFERS darauf hin, dass gesellschaftliche Teilhabe dieses Personenkreises nicht nur als Recht, sondern gleichzeitig als Aufgabe zu verstehen ist (vgl. Schäfers 2005, 67). Die Anforderungen, die selbstbestimmte Teilhabe mit sich bringt, sind hinsichtlich der Kompetenzen in den Bereichen Handeln, Kommunizieren sowie Interagieren als anspruchsvoll anzusehen (vgl. ebd.). SCHÄFERS schlägt dazu das Konzept des entdeckenden Lernens als methodisch-didaktischen Ansatz vor, um die individuellen Handlungsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderung bereits in jungem Alter zu fördern (vgl. ebd.). Dieser Aspekt deutet sich bereits in dem seit langem gültigen Leitgedanken der Förderschule Geistige Entwicklung – „Selbstverwirklichung in sozialer Integration“ (vgl. z.B. Prändl 1983, VII) – an: Soziale Integration geht dabei von den Ansprüchen aus, die seitens der Umwelt an Personen gestellt werden (vgl. Schweins 1983, 18). Grundsätzlich ist also anzunehmen, dass die Möglichkeiten der Teilhabe dieses Personenkreises nicht statisch sind, sondern als variable Größe durch entsprechende Förderung individueller Kompetenzen im schulischen, außerschulischen und erwachsenenpädagogischen Rahmen in allen Lebensbereichen und -phasen, das heißt durch Bildung, veränderbar sind.

Auch SEIFERT geht davon aus, dass Teilhabe erlernbar ist und führt in ihrer „*Teilhabe-Formel*“ (Sonnenberg 2017, 45) neben der Stärkung der individuellen Ressourcen drei weitere Möglichkeiten auf, die eigene Teilhabe zu fördern: die Entwicklung sozialer Netzwerke, die Erschließung von Ressourcen im Sozialraum bzw. im Stadtteil sowie die Realisierung von Partizipation (vgl. Groß 2014). Die Förderung der Teilhabe bezieht sich dabei gleichermaßen auf Teilhabe als Quelle von Lernmöglichkeiten für den Einzelnen als auch auf Anforderungen an ihn oder sie. Diese beiden Aspekte von Teilhabe als Anforderung und Lernmöglichkeit werden im Verlauf der vorliegenden Dissertation erneut aufgegriffen und zur Thematik Englischlernen von Menschen mit Behinderung in Beziehung gesetzt.

Nachdem die unterschiedlichen begrifflichen und inhaltlichen Bestimmungen zu „Teilhabe“ allgemein sowie zur „Teilhabe von Menschen mit Behinderung“ dargestellt wurden, stellt sich die Frage nach dem aktuellen Forschungsstand und konkreten empirischen Belegen zu letzterem. Der bereits erwähnte Zweite Teilhabebericht des BMAS von 2016 liefert hierzu Ergebnisse aus den Jahren 2005 bis 2014 hinsichtlich zentraler Fragestellungen wie Barrierefreiheit, Mobilität, Bildung, Beschäftigung oder Teilhabe am politischen Leben (vgl. BMAS 2016a, 2). Daraus lassen sich die für die Zwecke dieser Arbeit wesentlichen Aspekte ableiten:

1. Die Entwicklung der Teilhabe von Menschen mit Behinderung in Deutschland verläuft nicht in allen Lebensbereichen einheitlich (vgl. BMAS 2016a, 2).
2. Insgesamt ist Teilhabe von Menschen mit Behinderung in vielerlei Hinsicht noch immer eingeschränkt, wobei häufig gilt: Je schwerer die Beeinträchtigungen, desto geringer sind die Teilhabechancen (vgl. ebd., 6).

Bezüglich des ersten Aspekts werden positive Tendenzen in der Teilhabeentwicklung hinsichtlich der Lebensbereiche „Bildung und Ausbildung“ sowie „Erwerbstätigkeit und materielle Lebenssituation“ beschrieben. Konkrete Beispiele bieten der zunehmende Anteil inklusiver Bildung von Kindern mit und ohne Behinderung im Vorschulalter oder die abnehmende Arbeitslosenquote von Menschen mit Behinderung, bei gleichzeitigem Anstieg von Mitgliedern dieser Personengruppe, die einen beruflichen Abschluss erreichen (vgl. BMAS 2016, 2f.). Daneben werden jedoch auch negative und stagnierende Entwicklungen aufgezeigt, die sich auf den ersten sowie den zweiten o.g. Aspekt beziehen. Dabei ist erneut der Lebensbereich „Bildung und Ausbildung“ betroffen, indem die Quote der bestehenden Förderschulen weiterhin hoch ist und ein großer Anteil der Förderschüler/innen ohne Schulabschluss die Schule verlässt (vgl. BMAS 2016a, 3). Hinsichtlich des Lebensbereiches „Alltägliche Lebensführung“ wird deutlich, dass barrierefreie Verkehrsmittel nur selten und längst nicht flächendeckend vorhanden sind und zudem barrierefreier Wohnraum sowie entsprechende Freizeitangebote fehlen (vgl. ebd.). Aus weiteren Beispielen wird für die einzelnen Lebensbereiche deutlich, dass die Teilhabe von Menschen mit

Behinderung weiterhin intensiv vorangetrieben muss. Unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten muss am Teilhabebericht außerdem kritisch gesehen werden, dass besonders verletzbare Gruppen, wie Menschen mit schweren kognitiven Beeinträchtigungen und Personen mit umfassenden Beeinträchtigungen der Kommunikation, keine Berücksichtigung in den datenbasierten Auswertungen finden (vgl. BMAS 2016a, 37).

Um den Forderungen der UN-BRK auf gesetzlicher Ebene weiter zu entsprechen, wurden unter der Überschrift „BUNDESTEILHABEGESETZ“ (BTHG) eine Reihe von Beschlüssen gefasst, die die Behindertenpolitik in Deutschland weitreichend verändern (vgl. BMAS 2016b, 1). Das BTHG will dem Verständnis einer inklusiven Gesellschaft näherkommen – einer Gesellschaft, in der „Behinderung“, angelehnt an das ICF-Verständnis, begrifflich neu gefasst wird und in der die beruflichen Möglichkeiten von Menschen mit Behinderungen durch mehr Teilhabe und Selbstbestimmung verbessert werden sollen (vgl. ebd., 2). Um diesen Anspruch zu verwirklichen, sind eine Reihe von Änderungen des SGB IX vorgesehen, welche dieses sukzessiv, in zwei Schritten des Inkrafttretens von 2017 bis 2020, modernisieren (vgl. ebd., 3). Hierbei soll eine Neuordnung in Teil 1 des SGB IX das Rehabilitations- und Teilhaberecht für alle Träger zusammenfassen, in Teil 2 das Eingliederungshilfegesetz geregelt und in Teil 3 das Schwerbehindertengesetz verankert werden (vgl. ebd.). Aus Sicht von Interessenvertretungen wie beispielsweise der DEUTSCHEN HEILPÄDAGOGISCHEN GESELLSCHAFT e.V. (DHG) wird das BTHG in Teilen begrüßt und in seinem modernisierten Verständnis von Behinderung sowie in der empfänger- statt einrichtungsbezogenen Zuordnung von personenzentrierten Leistungen positiv bewertet (vgl. DHG 2016, 2). Gleichzeitig ist jedoch auch eine kritische Sicht deutlich spürbar, indem auf diverse rechtliche Unklarheiten bei den Teilhabeleistungen hingewiesen wird (vgl. ebd.). Als überaus bedenklich empfindet die DHG die aus ihrer Sicht grobe Vernachlässigung des Personenkreises der Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf und geistiger Behinderung, deren Bedürfnisse einer individualisierten Unterstützung, welche über Pflege hinaus gehen und auch berufliche sowie soziale Teilhabe betreffen, im modernisierten SGB nicht ausreichend Berücksichtigung finden (vgl. ebd., 2f.).

In Hinblick auf die wissenschaftliche Forschung im Kontext von Teilhabe ergibt sich aus den dargestellten Ausführungen ein eindeutiges Forschungsdesiderat bezüglich der Teilhabe von Menschen mit Behinderung, welches sich im Leitgedanken des BTHG „*Nicht über uns – ohne uns*“ auch mit den Zielen des AKTIONSBÜNDNISSES TEILHABEFORSCHUNG deckt. Dabei sollte ein interdisziplinärer Forschungsansatz gewählt werden, der auch die Anliegen anderer marginalisierter Gruppen einschließt und beispielsweise Zusammenhängen zwischen Behinderung und Armut oder Behinderung und Arbeitslosigkeit aufzeigt und neben der bildungs- und sozialwissenschaftlichen Perspektive auch Beiträge aus der Gesundheits-, Pflege- und Rehabilitationswissenschaft, Rechts- und Technikwissenschaft, Ökonomie und Ethik oder den Gender und Disability Studies berücksichtigt (vgl. Aktionsbündnis Teilhabeforschung 2015, 2).

Die Beiträge aus dem Bereich der Teilhabeforschung, die die Thematik Teilhabe selbst betreffen, machen bei Weitem noch nicht den Großteil der (sonder-)pädagogischen Forschungsdisziplin aus, sie liefern aber wichtige empirische Erkenntnisse über die Innensicht von Menschen mit Behinderung zu ihrer Teilhabesituation. Als solche besitzen sie einen zentralen Stellenwert und belegen gleichzeitig eindrucksvoll die Befragbarkeit dieses Personenkreises. Sie tangieren dabei thematisch nahezu alle Lebensbereiche, wie soziale Inklusion und Mediennutzung (vgl. Sonnenberg 2017), Lebensqualität (vgl. Kroepe et al. 2009, vgl. Schäfers 2008), Wohnen (vgl. Seifert 2010, vgl. Michels 2012), Kultur (vgl. Fornefeld 2012), Arbeit und Erwerbstätigkeit (vgl. Schachler 2014, vgl. Schreiner 2014) sowie Bildung (wie z.B. das aktuell laufende Forschungsprojekt „Akademiker*innen mit Behinderung in die Teilhabe- und Inklusionsforschung“ (AKTIF) unter der Leitung von Schröttle). In diesen exemplarisch aufgeführten Forschungsbemühungen sind einzelne elementar bedeutsame Forschungsergebnisse erzielt worden bzw. noch zu erwarten, obwohl sie nur einen kleinen Teil der gesamten Forschungsbemühungen über den Personenkreis „Menschen mit Behinderung“ darstellen.

1.2.3) Englischlernen und Teilhabe

Englisch ist die meistgenutzte Sprache der Welt, indem rund ein Viertel der Weltbevölkerung in der Lage ist, auf Englisch zu kommunizieren (vgl. Kötter 2003, 502). Zwar nehmen Chinesisch, Hindi und Spanisch eine wachsende Bedeutung in der internationalen Kommunikation ein, dennoch bleibt Englisch die wichtigste *Lingua Franca* (vgl. ebd.), die zentrale Verkehrssprache weltweit (vgl. Leitner 2009, 8).

Die Gründe für die heutige Verbreitung des Englischen liegen sowohl in der historischen Expansion des „*British Empire*“ und dem Aufstreben der USA als auch darin, dass in der Folge dessen das Englische Amtssprache in nahezu allen entscheidenden internationalen Kontexten und Vereinbarungen (z.B. innerhalb der NATO, der UN, der OPEC oder der ASEAN) und dadurch Mittel der politischen, ökonomischen und kulturellen Verständigung ist (vgl. Kötter 2003, 503). Weitere Faktoren, die zu dieser Entwicklung beitragen, liegen in Migrationsbewegungen, der Populärkultur, der Rolle sogenannter „Neuer Medien“ und weiteren politische Entscheidungen (vgl. ebd.).

Besonders wichtig für die vorliegende Studie ist die Tatsache, dass es sich bei dem Englischen um die am häufigsten gelernte und gelehrt Fremdsprache der Welt handelt (vgl. Kötter 2003, 502). Englisch wird nicht nur von den ca. 325 Millionen Muttersprachlern, sondern weltweit von weiteren 300-550 Millionen Menschen als Zweit- bzw. Fremdsprache gesprochen – mit mindestens gleichbleibender, wenn nicht sogar steigender Tendenz (vgl. ebd.). Auch LEITNER schreibt dem Englischen eine besondere Rolle als Fremdsprache zu und bezeichnet sie deshalb als „*populärste Jugendsprache*“ (Leitner 2009, 13).

Im Kontext Schule wurde in den vergangenen zwei Jahrzehnten der Stellenwert des Fremdsprachenlernens in Deutschland, insbesondere des frühen Englischunterrichts, deutlich ausgebaut. Diese Dynamik der wachsenden Bedeutsamkeit der Fremdsprache Englisch in der Schule ist fortlaufend. War Englisch ab der Sekundarstufe I als verbindliches Unterrichtsangebot bundesweit längst etabliert, dauerte es bis zum Schuljahr 2003/2004, um den gesellschaftlichen Entwicklungen hinsichtlich der fortschreitenden europäischen Integration und wirtschaftlichen Globalisierung, der kulturellen Vielfalt und den beruflichen Veränderungen Rechnung zu tragen (vgl. Kötter 2003, 504). Junge

Menschen sollten befähigt werden, *„kompetent mit den Anforderungen sprachlicher und kultureller Vielfalt umzugehen und sich auf Mobilität im Zusammenhang mit persönlicher Lebensgestaltung, Weiterbildung und Beruf einzustellen“* (ebd.). So hielt Englisch als Unterrichtsfach 2003 Einzug in deutsche Grundschulen, bedingt durch die Länderhoheit entweder bereits ab Klasse 1 oder ab Klasse 3 und in unterschiedlichem Umfang hinsichtlich der Wochenstundenzahl. Englischunterricht in deutschen Grundschulen ab der 1. Klasse wurde kontrovers diskutiert: Kritiker befürchteten Interferenzen mit der Muttersprache während der Phase der Alphabetisierung, außerdem wurde debattiert, ob es eine eigene Englischdidaktik für den Fremdsprachunterricht mit Grundschüler/innen geben müsse; Befürworter sahen den frühen Beginn als notwendige Voraussetzung in Zeiten der Globalisierung (vgl. ebd.). Zunehmend kommt die Fachdidaktik zu der Ansicht, dass dieser Prozess eine Umstrukturierung der Englischdidaktik in Schule und Hochschule zwingend erforderlich macht (vgl. Rohde 2014, 10).

Im Rahmen von Bildungs- und Unterrichtsforschung wurde das Englischlernen in der Grundschule seitdem konsequent, im öffentlichen und privaten Auftrag, in Ländersache oder bundesweit, wissenschaftlich untersucht. Einer der aktuelleren Berichte liegt von der STÄNDIGEN KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER (KMK) aus dem Jahr 2013 vor und beleuchtet Sachstand und Konzeptionen des Fremdsprachenlernens in der Grundschule (vgl. KMK 2013, 3). Daraus geht hervor, dass der Englischunterricht in Grundschulen inzwischen fest etabliert und von großer Bedeutung ist, um die Mehrsprachigkeit in den Familien und das Leben in einer mobilen, mehrsprachigen Welt abzubilden und damit zu Toleranzerziehung und gegenseitigem Verständnis beizutragen (vgl. ebd.). Grundschüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zielgleich unterrichtet werden, nehmen am Englischunterricht je nach Lehrplan der allgemeinen Schule teil; zieldifferent unterrichtete Schüler/innen *„erhalten unabhängig vom jeweiligen Förderschwerpunkt Bildungsangebote in der Fremdsprache, die abweichend von den Lehrplänen für die allgemeine Schule ihren individuellen Kompetenzen entsprechen“* (KMK 2013, 6).

Besonders junge Lerner/innen im Grundschulalter verfügen nach Erkenntnissen zu Sprachlernerfahrungen in der frühkindlichen Bildung und zu Lernverhalten

über günstige Aneignungsvoraussetzungen, wie erprobte Sprachlernmechanismen durch die zeitliche Nähe zum Mutterspracherwerb, die Fähigkeit zur Imitation, Neugier und geringe Scheu; sie haben häufig ein großes Mitteilungsbedürfnis, Lernfreude und Motivation sowie eine in diesem Alter besondere Flexibilität des Gehirns sowie eine hohe Aufnahmefähigkeit und Gedächtniskapazität (vgl. KMK 2013, 5). Die KMK stellt in ihrem Bericht fest, dass es durch den Englischunterricht in deutschen Grundschulen insgesamt gelingt, die Basis für die Fortsetzung des Fremdsprachenlernens in der Sekundarstufe I und II zu legen, wobei eine Betonung auf dem mündlich-praktischen Bereich des Englischlernens liegt (vgl. ebd., 7). Englisch zu lernen, fördere die Schüler/innen in fachlichen Kompetenzen, wirke sich aber zudem positiv auf fächerübergreifende Kompetenzen aus und unterstütze Lernende darin, *„Vertrauen in die eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu gewinnen, Lern- und Arbeitstechniken anzuwenden, eigene Lernstrategien zu entwickeln und Hilfsmittel zunehmend selbständig zu nutzen“* (KMK 2013, 4f.) Der Englischunterricht sei insgesamt als verbindliches Unterrichtsfach in der Grundschule angekommen, habe Akzeptanz gefunden und werde kompetent unterrichtet (vgl. ebd., 10). Danach sollten sich diese Angaben, mehr oder weniger ausgeprägt, bundesweit auf alle Grundschulen beziehen und somit auch die Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES) sowie bestimmte Bildungsgänge der Förderschulen mit den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung, Sehen und Hören einschließen. Jedoch liegen keine eigenen empirischen Untersuchungsergebnisse zur Verbindlichkeit und zum Stellenwert von Englisch als Unterrichtsfach für diese Schülerschaft vor. Ebenso bleibt die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung völlig außen vor, was eine Erhebung, geschweige denn eine fundierte empirische Untersuchung zu Verbreitung oder gar Relevanz des Lernangebots Englisch für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler betrifft. Aussagen über den Zusammenhang von Teilhabe und Englischlernen auf Basis von Lehr- und Lernforschung oder empirischer Bildungsforschung sind demnach nicht existent.

Dennoch bleibt ganz allgemein festzuhalten: Englisch ist als Weltsprache anzusehen. KÖPFER (2014) geht davon aus, dass die Umwelt in nahezu allen gesellschaftlichen Lebensbereichen von der englischen Sprache beeinflusst wird

(vgl. ebd., 158). Der Zusammenhang zwischen Teilhabe und Englisch bzw. Auswirkungen auf Teilhabebedingungen und -möglichkeiten durch Englisch soll im Folgenden hergestellt werden. Dabei beziehen sich einige Aussagen auf das Erlernen und andere auf das Benutzen des Englischen.

Im Bildungskontext Schule kommt dem Englischlernen also schon in der Grundschule eine zentrale, wissenschaftlich nachgewiesene Bedeutung für die Lerner/innen selbst zu. Um es mit den Begriffen der Teilhabe zu sagen: Englisch zu lernen kann als Baustein des Funktionssystems (nach LUHMANN) Bildung gesehen werden. Begründet wird dies im Teilhabebereich des BMAS damit, dass Bildung *„eine Voraussetzung für die Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft und für die Teilhabe am Arbeitsleben ist“* (BMAS 2016, 94). Als Konsequenz müssten chancengleiche Bildungsangebote existieren, um die Teilhabe von Menschen mit Behinderung an Bildung zu ermöglichen (vgl. ebd.). Die sich daraus ergebende Forderung in Bezug auf den Bildungsinhalt Englisch im Zusammenhang mit Teilhabe lautet demnach:

Um dem Anspruch der chancengleichen Teilhabe an Bildung von Menschen mit Behinderung gerecht zu werden, muss Englisch ein Bildungsangebot für alle sein. Dies ist nicht nur auf das Kindes- und Jugendalter und den institutionellen Rahmen Schule, sondern auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens zu beziehen.

Neben dem Aspekt der Bildung ist auch der der Freizeit ein quantitativ und qualitativ wesentlicher Lebensbereich von Menschen. Laut Teilhabebericht handelt es sich bei Freizeit um *„die Zeit, über die frei verfügt und die selbstbestimmt gestaltet werden kann“* (BMAS 2016, 352), in der *„Menschen kulturellen, kreativen und rekreativen Aktivitäten individuell oder gemeinschaftlich nachgehen“* (ebd.). Freizeit von Menschen mit Behinderung nimmt dabei in zweifacher Hinsicht eine bedeutsame Rolle ein: Sie ist für die Persönlichkeitsentwicklung wichtig und bietet niederschwellige Möglichkeiten des gemeinsamen Erlebens von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung, trägt also maßgeblich zum Prozess der Inklusion bei (vgl. ebd.). Artikel 30 der UN-BRK fordert ein Recht der Teilnahme von Menschen mit Behinderung an kulturellen Angeboten, welches die Mitgliedsstaaten verpflichtet, für dieses Recht eines barrierefreien Zugangs zu Freizeitangeboten, wie beispielsweise zu

Fernsehprogrammen, Filmen, Theatervorstellungen, zu Orten kultureller Darbietungen (Museen, Kinos, Konzertsäle etc.), aber auch zur Entfaltung ihrer kreativen, künstlerischen und intellektuellen Potentiale sowie zur gleichberechtigten Teilnahme an Erholungs-, Freizeit- und Sportaktivitäten Sorge zu tragen (vgl. UN-BRK). Ob sich eine Person mit Behinderung nun entscheidet, in ihrer Freizeit ihr intellektuelles Potential in Form der Teilnahme an einem Englischkurs zu nutzen, oder ob sie an Kulturangeboten wie Filmen oder Theaterstücken teilhat, hängt von den Möglichkeiten ihrer Teilhabe im Lebensbereich „Freizeit, Kultur, Sport“ ab. Daraus abgeleitet ergibt sich die folgende zentrale These für den Zusammenhang zwischen Teilhabe und Englisch:

Bezüglich der Teilhabe von Menschen mit Behinderung im Lebensbereich „Freizeit, Kultur, Sport“ kommt Englisch eine dreifache Funktion zu: Englisch kann Inhalt der Teilhabe sein, Englisch ist Voraussetzung an der Teilhabe und gleichzeitig das Vehikel zur Teilhabe.

Englisch ist in unserem Lebensumfeld allgegenwärtig, es umgibt uns im täglichen Leben. Entlehnungen aus der englischen Sprache, sogenannte „Anglizismen“, die in den deutschen Sprachgebrauch übernommen und letztlich auch lexikalisiert werden, sind selbstverständlich und in unserer Umwelt omnipräsent: Sie betreffen dabei die Lebenswelten aller Altersgruppen („T-Shirt“, „Puzzle“, „Jeans“) sowie spezielle Bereiche wie Technik, Medien, Gesellschaft und Wirtschaft („Selfie“, „Computer“, „Smartphone“) (vgl. Kötter 2003, 505). Zwar ist es nicht erforderlich, die englische Sprache selbst zu beherrschen, um die Lehnwörter zu verstehen, nichtsdestotrotz ist der Stellenwert dieser Sprache hoch: Englisch spielt also, um es auf Teilhabe zu beziehen und mit den Begrifflichkeiten aus dem Teilhabebericht des BMAS zu formulieren, eine Rolle für die Bewältigung von Anforderungen im Lebensbereich der „Alltäglichen Lebensführung“ – einer barrierefrei gestaltete Umwelt, in der öffentlich zugänglicher Raum, öffentliche Verkehrsmittel aber auch Information und Kommunikation sowie andere öffentliche Einrichtungen und Dienste für alle Menschen angemessen nutzbar und gestaltbar sind (vgl. BMAS 2016, 252). Demnach lässt sich im Zusammenhang zwischen Englischlernen und dem Lebensbereich „Alltägliche Lebensführung“ folgende Schlussfolgerung ableiten:

Um sich in der Umwelt zu orientieren, Zeichen, Sprache und Anforderungen des alltäglichen Lebens einzuordnen, sein Leben selbstbestimmt zu führen und darauf entsprechend des individuellen Bedarfs zu reagieren sowie Angebote des öffentlichen Lebens zu nutzen und mitzugestalten – kurzgefasst, um am Lebensbereich „Alltägliche Lebensführung“ teilhaben zu können, sind Englischkompetenzen eine wesentliche Voraussetzung.

Wie dargestellt wurde, handelt es sich bei Englisch um ein verbindliches Unterrichtsfach ab der Sekundarstufe I, seit 2003/2004 auch in der Grundschule. Englisch wird also in Deutschland von vielen Menschen, in den meisten Bundesländern bereits ab Klasse 1, gelernt. Auch Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen Englisch. Es ist also kein exklusives Bildungsgut, welches nur ausgewählten Lerner/innen zur Verfügung steht, keine Frage des Lebensalters oder der Voraussetzungen einer Person – Englisch zu lernen kann als Normalität angesehen werden. Weil es für einen stetig wachsenden Teil der Gesellschaft national wie international selbstverständlich ist, Englisch zu können bzw. zu lernen, kommt eine Person dem Zustand gesellschaftlicher Zugehörigkeit nach BARTELHEIMER durch Englischlernen näher. Ohne den Zugang zu Englisch sind Menschen potentiell von der Teilhabe ausgeschlossen, weil Englischlernen inzwischen zur verbreiteten Allgemeinbildung gehört, weil es der Norm entspricht, über Englischkenntnisse zu verfügen. Zugehörigkeit kennzeichnet sich demnach in der sozial- oder kulturalanthropologischen Sichtweise nach DIETRICH durch die Erfahrung des Teilseins, einer geteilten Intentionalität sowie dem Erleben von Empathie und Mitgefühl (vgl. Dietrich 2017, 31ff.).

Neben der gesellschaftlichen Teilhabe geht der Lebensbereich „Familie und soziales Netz“ im Teilhabebericht auch noch von den engeren und weiteren sozialen Kreisen wie Partnerschaft und Kernfamilie, Freunde und Verwandte sowie dem sozialen Netzwerk aus Kollegen/innen, Mitschüler/innen, Nachbarn als weiterer Kreise der Zugehörigkeit aus (vgl. BMAS 2016, 55f.). Der konkrete Austausch innerhalb dieser engeren und weiteren Kreise bis hin zum größten Kreis der Gesamtgesellschaft wird durch verbale und non-verbale Kommunikationsabläufe bestimmt, die über den Grad der Teilhabe bestimmen

(vgl. Wansing 2005, 48). In Bezug auf Englisch als Sprache, als Fremdsprache und als Kommunikationsmittel, ist von der folgenden These auszugehen:

Teilhabe im Sinne von Zugehörigkeit erleben und von Mitgestaltung im Lebensbereich „Familie und soziales Netz“ wird von Englischlernern maßgeblich beeinflusst, indem sowohl individuelle Personen als auch die Gesamtheit von Menschen mit Behinderung die Gelegenheit erhalten, Teil derer zu sein, die Englisch lernen, durch die gleiche gemeinsame Absicht die Intention teilen, Englisch zu lernen sowie in der Auseinandersetzung durch Englischlernen in einer Gruppe oder das Nutzen der erworbenen Kenntnisse in zwischenmenschlichen Kommunikationsabläufen Empathie und Mitgefühl erleben.

1.2.4) Abgeleitete Konsequenzen zum Thema „Teilhabe“

Auf Basis der dargestellten theoretisch relevanten Aspekte zum Teilhabebegriff, zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung und der Bezüge zwischen Teilhabe und Englischlernern folgt nun eine begründete Schwerpunktsetzung mit dem Ziel, hieraus eine eigene Arbeitsdefinition zum Teilhabebegriff abzuleiten. Dadurch soll der empirischen Untersuchung im Kapitel 2 eine theoretische Basis gegeben werden.

Ein Großteil der Beschreibungen und begrifflichen Bestimmungen geht von einem Teilhabeverständnis als Zusprechung aus: Teilhabe als Möglichkeit, als Chance, als Zugang, als Recht (vgl. Kapitel 1.1). Dabei vermittelt die rein sprachliche Formulierung – dass einer Person etwas zugesprochen wird – eine passive, unbeteiligte Konnotation, die dem selbstbestimmten Charakter des Teilhabekonzepts widersprechen würde. Zudem stellt sich die Frage, wer wem warum und mit welcher Berechtigung etwas zuspricht bzw. nicht zuspricht, jemanden berechtigt bzw. nicht berechtigt etc. „Teilhabe“ muss in diesem Verständnis als gesellschaftlich konstruiert angesehen werden und kann somit nicht gleichzeitig einem biologisch gegebenen Recht entsprechen, welches jeder Mensch von Geburt an bedingungslos innehat. Konstruierte Teilhabe bringt die Frage mit sich, welche Konstrukteure aus welchen Gründen diese passive Auffassung von Teilhabe schaffen. Die Begriffe des „Einbezogenenseins“ (ICF) und

des „Eingebunden-Seins“ (AKTIONSBÜNDNIS TEILHABEFORSCHUNG) implizieren dagegen ein höheres Maß an Eigenaktivität, die dem „Teilhabenden“ mehr Handlungsmöglichkeiten liefert. Zwar ist auch hier eine passive Auslegung denkbar: Jemand wird einbezogen bzw. eingebunden. Allerdings ist es sprachlich gleichwertig möglich, sich selbst einzubeziehen bzw. einzubinden, mehr als sich selbst etwas zuzusprechen. So ist im weiteren Verlauf nun die Rede von Teilhabe als „Einbezogensein“. Auch in einem aktiveren Verständnis von Teilhabe ist davon auszugehen, dass es sich – zum Beispiel vor dem Hintergrund des Status Quo der BRK-Umsetzung – aktuell (noch) um einen zugesprochenen Prozess des Einbezogenseins von außen handelt. Teilhabe ist demnach am weitesten als Konstrukt verbreitet.

Da es sich beim Themenkomplex Englisch um eine Sprache und damit um ein sozial-kommunikatives Anliegen handelt, soll diese Facette von Teilhabe fokussiert werden: Es geht also um „Engischlernen“ und das „Einbezogensein in soziale Beziehungen innerhalb des gesellschaftlichen Systems“. Abgeleitet vom Originalwortlaut der WHO in der ICD des „involvement in a life situation“ als „Einbezogensein in eine Lebenssituation“ stellt sich die Frage, um welche Lebensbereiche es in dieser Dissertation vorrangig geht. Da es sich bei Englisch als Themenkomplex um einen Bildungsinhalt und ein Kulturangebot, gleichzeitig um eine Sprache, ein Kommunikationsmittel, einen Gesprächsgegenstand sowie gleichermaßen um einen Aspekt der Freizeitbeschäftigung handelt, bilden die folgenden Funktionssysteme bzw. Lebensbereiche von Teilhabe den Schwerpunkt der vorliegenden Dissertation:

- Bildung
- Alltägliche Lebensgestaltung
- Freizeit, Kultur, Sport
- Familie und soziale Netze

Im Kontext dieser Arbeit bezieht sich der Lebensbereich „Bildung“ dabei vor allem auf die Bildung im Schulalter sowie die Erwachsenenbildung im Sinne eines lebenslangen Lernens und lässt im Sinne einer Schwerpunktsetzung die

Bereiche der frühen kindlichen Bildung sowie der beruflichen Bildung bewusst außen vor. Englischlernen findet vor allem in der Schule statt, die frühkindliche Förderung hat (noch) keinen Zugang zu Englisch gefunden. Inwiefern sich Englisch auf die Teilhabe am Arbeitsleben auswirkt, wäre eine gleichermaßen bedeutsame Frage, welcher von Umfang und Stellenwert her in einem eigenen Forschungsvorhaben nachgegangen werden müsste. Im Lebensbereich „Alltägliche Lebensgestaltung“ wird der Zusammenhang zwischen Englischlernen und dem großen Komplex „Wohnen“ bewusst nicht hergestellt, da die Frage der Wohnform verglichen mit den Themen „Selbstbestimmung“ und „Barrierefreiheit“ weniger eindeutig auf Englisch zu beziehen ist. Im Funktions- bzw. Lebensbereich „Freizeit, Kultur, Sport“ wird ein ausdrücklicher Fokus auf „Freizeit“ und „Kultur“ gelegt: Hier ist der Transfer auf Englisch naheliegender, während er beim Thema „Sport“ weniger authentisch hergestellt würde. Zuletzt ist in „Familie und soziale Netze“ ein zentraler Lebens- bzw. Funktionsbereich zu sehen. Hierbei bezieht sich die Verfasserin sowohl auf engere („soziale Beziehungen“) als auch auf weitere soziale Kreise („innerhalb des gesellschaftlichen Systems“) und den Zusammenhang zum Englischlernen. Hieraus wird eine systemische Sichtweise des Einbezogenenseins in soziale Beziehungen deutlich – im Zusammenhang mit dem Gedanken des Teilhabebegriffs als Konstrukt bedeutet dies die Antwort auf die Frage nach den Konstrukteuren: Sozial Handelnde im gesamtgesellschaftlichen System formen eine passivere oder aktiviere Auslegung des Teilhabebegriffs.

Zusammengefasst ergibt sich für die vorliegende Studie der folgende abgeleitete Teilhabebegriff: Teilhabe meint das *„Einbezogenensein in soziale Beziehungen innerhalb des gesellschaftlichen Systems“*. Präzisiert wird dies durch die Hinführung dieses Teilhabebegriffs zum Bildungsinhalt Englisch, operationalisiert in den folgenden Lebensbereichen:

- Bildung (im Schulalter, in der Erwachsenenbildung)
- Alltägliche Lebensgestaltung (bezüglich Selbstbestimmung und Barrierefreiheit)
- Freizeit und Kultur
- Familie und soziale Netze (engere und weitere soziale Kreise).

Realistisch betrachtet und unter Berücksichtigung des Status Quo der Umsetzung von Inklusion in Deutschland ist Teilhabe demnach ein systemisches Konstrukt, welches sich nur durch individuelles Erleben und subjektive Sichtweise zu einem realen Einbezogensein entwickeln kann.

1.3) Zum Bildungsbegriff und ausgewählten Aspekten des Lernverhaltens

1.3.1) „Lernen“ und „Bildung“ als pädagogische Grundbegriffe

„Lernen“ wird sowohl in der Alltagssprache als auch in wissenschaftlich pädagogischen Diskursen häufig verwendet und ist ein *„sehr weiter Begriff“* (Seel 2003, 17). In Sinne eines Grundverständnisses meint Lernen *„eine bleibende Veränderung dessen, was jemand aufgrund von Erfahrung kann oder weiß“* (ebd.). Dabei wird der Prozess- und Veränderungscharakter des Lernvorgangs betont, der in der pädagogischen Psychologie eine zentrale Rolle spielt (vgl. ebd.). Hier setzt auch die Definition von Lernen nach HASSELHORN/GOLD an, die für den weiteren Verlauf dieses Kapitels maßgeblich sein soll:

Lernen ist ein Prozess, bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrungen kommt.
(Hasselhorn/Gold 2017, 35).

Lernen ist ein wesentliches Merkmal der menschlichen Spezies, es ist dem Menschen von Geburt an mitgegeben und hat einen beinahe verpflichtenden Charakter, wie die Aussage *„Menschen müssen lernen“* (Hasselhorn/Gold 2017, 35) belegt. Durch die Fähigkeit zum Lernen ist der Mensch in der Lage, sich sowohl auf regelhafte als auch auf aktuelle, sich ständig ändernde Gegebenheiten seiner Umwelteinflüsse einzustellen und so auf die Anforderungen des Lebens zu reagieren (vgl. ebd.). Obwohl alle Menschen lernen, unterscheidet sich ihr Lernpotenzial bzw. die individuelle Nutzung desselben stark (vgl. ebd.) Das individuelle Lernpotenzial ist eine angeborene Größe, die sich durch biologische Reifungsprozesse sowie deren tatsächliche Nutzung entwickelt (vgl. ebd.). Dass ein Mensch sein Lernpotenzial vollständig unbenutzt lässt und somit absolut nicht(s) lernt, wird als ausgeschlossen angesehen (vgl. ebd.). Lernprozesse finden demnach bei jedem Menschen statt: in den meisten Fällen beiläufig und unbewusst („inzidentell“), seltener gezielt und voller Absicht („intentional“) (vgl. ebd.). Die Ergebnisse des Lernprozesses werden im menschlichen Gedächtnis gespeichert (vgl. ebd., 36).

Der Lernvorgang verändert Menschen, beeinflusst sie in ihrem Verhalten und ihrem Wissen, ist aber auch prägend für Ideologien und Werthaltungen (vgl. Seel 2003, 17). Menschen sind dadurch in der Lage, sich unmittelbar einer neuen Situation anzupassen und die Anforderungen ihrer Umwelt zu erkennen (vgl. ebd., 22). Dies geschieht entweder durch Gewöhnung, in dem gelernte Verhaltensmuster an die jeweilige Situation angepasst werden, oder durch kognitives Lernen als höhere und bewusstere Stufe der Informationsverarbeitung (vgl. ebd.) Kognitives Lernen betrifft dabei alle Prozesse im Gehirn, angefangen mit der Aufnahme von Informationen, ihrer Verarbeitung und Speicherung im Gedächtnis sowie deren konkreten Nutzung (vgl. ebd.).

Dieses grundlegende Verständnis von Lernvorgängen als kognitive Prozesse findet sich ausdifferenziert bei HASSELHORN/GOLD in ihren vier Auffassungen über Lernen wieder:

1. Lernen als *„Bildung von Assoziationen zwischen Sinneseindrücken und Handlungsimpulsen oder zwischen Reizinformationen“* (Hasselhorn/Gold 2017, 36)
2. Lernen als *„Verhaltensänderung auf der Basis der operanten Konditionierungsgesetze“* (ebd.)
3. Lernen als *„Erwerb deklarativen, prozeduralen und konditionalen Wissens als Folge mentaler Verarbeitungsprozesse“* (ebd.)
4. Lernen als *„eine individuelle Konstruktion von Wissen infolge des Entdeckens, Transformierens und Interpretierens komplexer Informationen durch den Lernenden selbst“* (ebd.)

Diese vier Ansätze stehen gleichberechtigt nebeneinander, wodurch deutlich wird, dass die Definition von „Lernen“ bzw. „Lernprozessen“ stark von der jeweiligen theoretischen Position abhängt. Während die erste Vorstellung von Lernen aus assoziations-theoretischer Sicht sich mit den Prozessen der Assoziationen zwischen Reizen und Reaktionen beschäftigt, fokussiert die zweite behavioristische Sichtweise ausschließlich die Entstehung und Bedingungen der Reize selbst (vgl. ebd., 64). Die dritte Sicht kommt der Theorie der kognitiven Lernprozesse von SEEL nahe, die sich auf die Prozesse der menschlichen Informationsverarbeitung bezieht. Hierbei wird davon ausgegangen, dass

differenzierte Mechanismen im Gedächtnis zu Wissenserwerb führen. Zu diesen kognitiven Mechanismen kann die vierte Dimension des Lernens als individuelle Konstruktion von Vorstellungen und Informationen gefasst werden (vgl. ebd.). Gemeinsam haben diese vier unterschiedlichen Ansätze, dass es beim Lernen zu überdauernden Veränderungen im menschlichen Verhalten kommt – Auslöser sind jedoch jeweils unterschiedliche Prozesse (vgl. ebd.).

Lernen im pädagogischen Kontext von Schule oder Bildungseinrichtungen wird üblicherweise als intentionales, also bewusstes Lernen verstanden (vgl. Lauth 2006, 54). Dadurch erfordert es vom Lerner einige Voraussetzungen, um diesen Prozess erfolgreich zu gestalten (vgl. ebd.). Das „Komponentenmodell“ geht dabei von fünf Aspekten aus, über die Lerner verfügen sollten:

- 1) *Prinzipielle Basisfertigkeiten*
- 2) *Wissens- und Begriffssysteme*
- 3) *Metakognitive Fertigkeiten*
- 4) *Selbststeuerung*
- 5) *Motivationale Aspekte* (ebd.)

Zu diesen fünf Komponenten zählen Prozesse der Informationsverarbeitung und Handlungsplanung, Problemlösungsstrategien, reflexive Vorgehensweisen sowie das eigene Erleben des Lernens bzw. die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. ebd.). Diese Faktoren beeinflussen grundsätzlich die Qualität des Lernprozesses und bedingen so erfolgreiches Lernen (vgl. ebd., 55).

Während Lernen also aktive Handlungen umfasst und somit eine konkrete, psychologisch messbare Begriffsbestimmung ermöglicht, hat die Annäherung an einen weiteren zentralen, in der Pädagogik ebenso verbreiteten Terminus durchaus theoretisch-philosophischere Wirkung. „Bildung“ als übergeordneter Begriff übertrifft die inhaltliche Weite und Komplexität des Konstrukts „Lernen“ noch einmal. „Bildung“ ist ein deutscher Terminus, der im internationalen Sprachgebrauch kein Äquivalent hat (vgl. Raithel et al. 2009, 36). Der Begriff besitzt viele Facetten und hat im deutschen Sprachgebrauch eine lange geisteswissenschaftliche Tradition, wodurch gleichzeitig *„Mannigfaltigkeit und Widersprüchlichkeit von Theorien der Bildung“* (Antor/Bleidick 2006, 18)

entstehen. Unter der Vielzahl unterschiedlicher Annäherungen und Definitionen soll hier eine allgemeine, die moderne Bildungstheorie umfassende Version gewählt werden, die „Bildung“ als zentralen Grundbegriff der Pädagogik ansieht:

Bildung (...) meint die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten in Selbstverfügung und aktiver Gestaltung mit dem Ziel der reflexiven Ausformung eines kultivierten Lebensstils. (Raithel et al. 200)

Es geht also um eine Tätigkeit, die ein Ziel verfolgt – so simpel und doch so unklar ist der Bildungsbegriff zu sehen. Obwohl als Schlagwort inflationär verwendet, wird „Bildung“ teilweise als ein konturloser Begriff angesehen, der nur noch als „Ersatzausdruck für Erziehung“ (Meyer 2011, 4) dient und pädagogisch wie soziologisch gesehen wenig Bedeutung trägt (vgl. ebd.). Gleichzeitig haben die Diskussionen über unterschiedliche Theorien von „Bildung“ die Pädagogik und somit die Didaktik in allen Lehr- und Lernkontexten maßgeblich beeinflusst, so dass ein kurzer Abriss ausgewählter Bildungstheorien für den Kontext der vorliegenden Arbeit angeraten ist.

Die Geschichte der Bildung reicht von humanistisch-geisteswissenschaftlichen, über theologische hin zu industriell-neuzeitlichen Perspektiven (vgl. Antor/Bleidick 2006, 18f.). Dementsprechend ist die Forschungslage zum postmodernen Bildungsbegriff unübersichtlich. Erst mit der Lehre der *Kategorialen Bildung* nach KLAFFKI wurde eine relativ konsensfähige Theorie vorgelegt, die bis heute weitreichenden Einfluss auf didaktische Überlegungen hat (vgl. Antor/Bleidick 2006, 20). Entstanden in der Allgemeinen Didaktik, lässt sie sich in Zeiten von Inklusion mehr denn je auf die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen. KLAFFKI erforschte über Jahrzehnte die Entwicklung von Bildungstheorien, setzte sie zueinander in Beziehung und überarbeitete auch eigene frühere Ansätze konsequent kritisch-konstruktiv. Im Rahmen seiner Dissertation 1957 setzte er sich u.a. mit SCHLEIERMACHER und dem Verhältnis von Gleichheit bzw. Ungleichheit und Erziehung auseinander. Hier griff er einen zentralen Gedanken auf, der sich auf aktuelle Diskussionen um das Bildungsrecht von Menschen mit schwerer Behinderung oder die Frage der „Inkludierbarkeit“ von Menschen mit

geistiger Behinderung beziehen lässt und einen weit aufgefassten und dennoch konkreten Bildungsbegriff verlangt: Jeder Mensch verfolge durch Erziehung und Bildungsbemühungen den „*Anspruch (...) auf Anerkennung seines Eigenwertes und seines Rechtes auf volle Entfaltung seiner individuellen Möglichkeiten*“ (Klafki 1996, 38) (vgl. hierzu auch Kapitel 1.3.2 dieser Arbeit). KLAFKI bestimmte Bildung in zweifacher Weise: als selbstintentionalen Vorgang der Individualbildung und gleichzeitig als übergeordnete Kategorie der Allgemeinbildung (vgl. Peterßen 2001, 80f.). Dabei umfasst die Individualbildung einen Prozess, den jeder Mensch selbst zur Aufgabe hat und für sich durchläuft, der – anders als Lernen – nur im eigenverantwortlichen Selbst-Vollzug realisiert werden kann (vgl. ebd.). So erarbeitet sich jeder ein individuelles Maß an Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit, die KLAFKI als integrierende Kennzeichen eines gebildeten Menschen entwirft (vgl. ebd., 80). Ohne die Dimension der Allgemeinbildung ist die Individualbildung jedoch unvollständig und wertlos. Allgemeine Bildung bedeutet für KLAFKI in erster Linie Bildung für alle (vgl. Klafki 1996, 21). Darüber hinaus definiert er diese in zweifacher Hinsicht: Allgemeinbildung soll zum einen die Entfaltung aller Kräfte eines Menschen umfassen, also mehrdimensional sein und moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimensionen einschließen (vgl. ebd., 30). Zum anderen soll Allgemeinbildung verstanden werden als „Bildung durch das Allgemeine“, also etwas, das weit über den Rahmen der Schulbildung hinaus reicht und Bedeutung hat (vgl. ebd., 33). Als Didaktiker entwickelte KLAFKI auf dieser Basis der Individual- und Allgemeinbildung eine konkrete bildungstheoretische Konzeption für die Praxis, die als KATEGORIALE BILDUNG Einzug in sämtliche Lehr- und Lernkontexte der Bildungslandschaft erhielt. Veranlasst durch die Metapher der „Begegnung in Bildungsprozessen“ stellte KLAFKI materiale Bildungstheorien den formalen gegenüber: In materialer Hinsicht wird die Objektseite der Begegnung stärker fokussiert, wenn die Inhaltsauswahl von Bildungsprozessen allein an gegenständlich-stofflichen Kriterien ausgerichtet ist; die formale Sichtweise orientiert sich mit der Subjektseite vor allem an der Bedeutung der Inhalte für die Gestaltung und Kräftigung des Schülers selbst (vgl. Peterßen 2001, 159). KLAFKI leitet die Erkenntnis ab, dass ein einheitlicher Bildungsprozess stets formale und materiale Bildung zugleich umfasst (vgl. ebd.). Der Kern seiner Theorie liegt im Prinzip der

DIDAKTISCHEN ANALYSE durch die doppelseitige Erschließung von einer „zeitgemäßen Allgemeinbildung und kritisch-konstruktiven Didaktik“ (Antor/Bleidick 2006, 21), wodurch ein Austausch zwischen dem Ich und der Welt, den sozial-kulturellen Ansprüchen der Gesellschaft und den subjektiven Bedürfnissen einer Person ausgehandelt wird (vgl. ebd.). Demnach bedient die erschlossene Wirklichkeit den materialen, der erschlossene Mensch den formalen Aspekt von Bildung (vgl. Peterßen 2001, 159).

1.3.2) Lernen und Bildung von Menschen mit (geistiger) Behinderung

Jeder Mensch ist von Natur aus auf Bildung oder – biologisch und psychologisch gefasst – auf Lernen angelegt. Alles, was aus ihm wird und was er erreicht, muss durch Lernen angeeignet werden.
(Antor/Bleidick 2006, 22)

Das vorangestellte Zitat macht deutlich, dass ein explizites Kapitel zum Lernen und zu Bildung von Menschen mit (geistiger) Behinderung einerseits redundant ist, schließlich geht es um die Spezies Mensch im Allgemeinen. Andererseits ist ein Abriss zu den Themen „Bildbarkeit“ bzw. „Bildung und Lernen“ von Menschen mit Behinderung allgemein und im Besonderen von Menschen mit geistiger Behinderung im Kontext dieser Arbeit unumgänglich. Es ist dabei als wahre Errungenschaft anzusehen, sich wissenschaftlich mit Bildung für und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung auseinandersetzen zu können. Denn trotz der bereits 1627 von COMENIUS verfassten Forderung, dass alle Menschen seien und jeder Mensch zu fördern sei, oder der anthropologischen Theorie KANTS aus dem frühen 19. Jahrhundert, wonach von einer grundsätzlichen Lernfähigkeit für alle Menschen ungeachtet ihrer Herkunft und ihrer individuellen Faktoren ausgegangen wird, wurde und wird das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung immer wieder eingeschränkt oder sogar völlig negiert (vgl. Antor/Bleidick 2006, 22). Noch drastischer ist die Aberkennung des Bildungsrechts vor dem Hintergrund der Interdependenz von Bildungsrecht und Lebensrecht zu sehen: Wer das Recht auf Bildung verneint, spricht auch automatisch das Recht auf Leben ab (vgl. ebd., 25). Denn „*Bildungsrecht ist im tieferen Sinne Lebensrecht*“ (ebd.) – das eine kann nicht isoliert vom anderen

akkreditiert werden. Wer das Bildungsrecht und Bildungsmöglichkeiten für jeden Mensch anerkennt, darf als logische Konsequenz das Recht auf Leben nicht in Frage stellen (vgl. ebd.).

Bildung ist für alle von zentraler Bedeutung, da sie nach der „*Deklaration von Madrid*“ (2002) eine Schlüsselrolle für die Zukunft eines jeden Menschen hinsichtlich persönlicher, sozialer und beruflicher Aspekte einnimmt (vgl. Heusohn 2008, 242). Demnach ist Bildung als Grundrecht für jeden notwendig, um die eigene Persönlichkeit frei zu entfalten und durch Bildung an Kultur teilzuhaben (vgl. Schuppener 2005a, 17). Individuelle Bildbarkeit kann kein Sondierungskriterium sein, sondern spricht jedem Menschen ein Recht auf Bildung zu (vgl. ebd.).

Lernen und Bildung von Menschen mit Behinderung bedürfen auf Basis einer akzeptierten grundsätzlichen Bildbarkeit dennoch einer weiterführenden, detaillierten Betrachtung, vor allem im Hinblick auf das Verständnis von Bildung, die Ausgestaltung der jeweiligen Lerngelegenheiten sowie grundlegende Überlegungen zur Didaktik und zu Bildungsinhalten. Unklarheiten um Begriffe des „Lernens“, des „Förderns“ und der „Bildung“, wie beispielsweise die Auffassung VERNOOJS, „Förderung“ habe den Bildungsbegriff in der deutschen Sonderpädagogik abgelöst, sollen nur am Rande erwähnt werden. Im Kontext der sonderpädagogischen Disziplin ist „Bildung“ individuell verfasst und beinhaltet *„das je einmalige Verhältnis von Lernmöglichkeiten, Lernangeboten und Lernanforderungen“* (Antor/Bleidick 2006, 23). Anders als im Verständnis von kanonisierten Bildungsabschlüssen lässt sich Bildung aus dieser Sicht nicht durch das Hervorbringen von Qualifikationen und messbaren Bildungserfolgen messen (vgl. ebd., 22). Aus schulischer Sicht ist die Verwirklichung von Bildung nach RATZ als zentraler Anspruch des Unterrichts im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu sehen (vgl. ebd. 2011, 22). Untrennbar ist dabei die Frage nach dem „Was“, also nach Bildungsinhalten, mit der Frage nach dem „Wie“, also nach didaktischen Zugängen und Lernprozessen (vgl. ebd.) verknüpft. Diese Debatte legt die Darstellung ausgewählter didaktischer Ansätze nahe, die für die Kontext der vorliegenden Arbeit vor allem die vier folgenden umfassen sollen:

- die entwicklungslogische Didaktik nach FEUSER
- die konstruktivistische Didaktik

- entwicklungspsychologische Ansätze
- neurophysiologische Aspekte (vgl. ebd.).

Die beiden erstgenannten Ansätze zählen zu den maßgeblichen didaktischen Konzepten für Bildung und Lernen von Menschen mit geistiger Behinderung. (vgl. ebd.16ff.). Durch den dialektischen Materialismus hinter FEUSERS Didaktik gelingt es, die kognitive Entwicklung des einzelnen Lernens in ein Gleichgewicht mit der Bedeutung des fachlichen Inhalts zu bringen (vgl. ebd.). In diesem Verständnis ist auch die konstruktivistische Didaktik als individuelle kognitive Aufbauleistung zu verstehen (vgl. ebd., 17). Entwicklungspsychologische Ansätze wie jene der bekanntesten Vertreter PIAGET und VYGOTSKIJ basieren vor allem auf der Annahme einer allgemeinen manifesten Stadientheorie der menschlichen Entwicklung, in der geistige Behinderung klassischerweise als Entwicklungsverzögerung verstanden wird (vgl. ebd.). Diese werden zunehmend kritisch betrachtet und als zu einseitig empfunden (vgl. ebd.). Neurophysiologische Erkenntnisse wählen einen individuelleren Ansatz und weisen auf die Bedeutung der Reifung des menschlichen Gehirns mit zunehmendem Alter hin, wodurch sich eine optimistischere Sicht auf die kognitive Entwicklung von Menschen mit geistiger Behinderung ergibt (vgl. ebd., 20).

In der sonderpädagogischen Disziplin und somit in der Debatte um Bildung und Lernen von Menschen mit Behinderung hat das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ einen besonderen Stellenwert. Ob als bildungspolitische Reform, als pädagogisch-didaktische Anforderung oder theoretischer und empirischer Forschungsgegenstand in der Erziehungswissenschaft – zunächst verweist dieser Begriff auf das umfassende Verständnis, während des gesamten Verlaufs des Lebens zu lernen (vgl. Hof, 15). Dabei wird „Lebenslanges Lernen“ als Selbstverständlichkeit aufgefasst, die biologisch und evolutionär gesehen bei der Tatsache ansetzt, dass Lernen für den Menschen lebensnotwendig ist (vgl. ebd., 16). Im Konzept des „Lebenslangen Lernens“ beschränken sich Bildungsbestrebungen nicht nur auf den formalen Kontext Schule, sondern explizit auch auf die Bildung Erwachsener in organisierten und informellen Kontexten (vgl. ebd., 21). Teilweise wird das Konzept nicht als neuartig, sondern

lediglich als Umformulierung des Begriffs der „Weiterbildung“ aufgefasst (vgl. ebd., 12).

Neben den unterschiedlichen didaktischen Herangehensweisen des schulischen Lernens von Menschen mit sogenannter Behinderung herrscht eine Diskussion um das „Was“ des Lernens, um verschiedene Bildungsinhalte, vor. Auch hierzu nimmt RATZ Stellung und definiert zwei Pole, die die gegensätzlichen Lager bezeichnen: eine einseitige Orientierung an lebenspraktischen Fertigkeiten im Sinne einer rein praktischen Bildbarkeit entgegen einer Orientierung an Fächern und fachlichen Inhalten im Sinne einer materialen Bildung. Das vereinende Element in der Diskussion um Bildung ist dabei die kategoriale Verschränkung von formaler und materialer Bildung als beschreibende Einheit (vgl. ebd., 23).

Zusätzlich zu schulischer Bildung sollten im Kontext dieser Arbeit Positionen aus der Erwachsenenbildung Berücksichtigung finden, da die empirische Untersuchung auch Erwachsene einschließt, die Bildungsangebote in ihrer Freizeit wahrnehmen. In Deutschland hat sich die Disziplin der Erwachsenenbildung in der vergangenen Zeit weiter ausgebildet. Laut der GESELLSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG UND BEHINDERUNG e.V. (GEB e.V.) ist die Erwachsenenbildung prinzipiell Bestandteil des Bildungssystems und zugleich ein eigenständiger Bereich des Lernens (vgl. GEB 1995, 1). Sie unterscheidet sich methodisch-didaktisch vom schulischen Lernen, wie die GEB in ihrem „Berliner Manifest“ (1995) postuliert, da Bildung für Erwachsene immer einen individuellen und einen gesellschaftlichen Sinn enthält, sich nicht an Bildungsniveaus oder formale Bildungsabschlüsse binden lässt und außerdem zentrale Aufgabe öffentlicher Bildungseinrichtungen ist (vgl. ebd.). Laut MARKOWETZ (2009) werden unter Erwachsenenbildung *„zumeist alle Formen des fremd- oder selbstorganisierten, freiwilligen, nachschulischen Lehrens und Lernens und der Vermittlung und Aneignung von Wissen und Fähigkeiten verstanden“* (Markowetz 2009, 183). Entscheidend für die Abgrenzung zur schulischen Bildung ist eine doppelseitige Suchbewegung, in der Anbieter Interessierte und Interessierte Anbieter suchen (vgl. ebd.). Ziel und Aufgabe dieser Pädagogik, ob explizit für Menschen mit Behinderung, mit Lernschwierigkeiten oder Benachteiligung, oder für alle Menschen allgemein, ist es, *„durch Freizeiterziehung und Freizeitbildung Lebensführungskompetenzen*

zu vermitteln und ein zukunftsorientiertes Lernen für das Leben zu organisieren, damit Lebenszeit, Lebenszufriedenheit und Lebensqualität in unserer Gesellschaft das Zusammenleben und Zusammenhandeln der Menschen auf dem Weg zu einer inklusiven Gesellschaft tragen und bestimmen kann“ (ebd., 186). Zentraler öffentlicher Ort dieser Bildungsangebote ist die Volkshochschule, eine wie aus der Bezeichnung „Volk“ hervorgeht, offenen Schule für alle. Eine Unterscheidung zwischen Bildungsorten für Menschen mit und Menschen ohne Behinderung ist demnach sinnlos. Dies fordert auch HEUSOHN (2008), wonach

Bildung für Menschen mit Behinderung (...) dort stattfinden [soll], wo sich auch andere Menschen weiterbilden: Als Bildungseinrichtung wird die Volkshochschule dann aber schnell reduziert auf „Qualifikation“ – wie heute Bildung gern instrumentell verkürzt verstanden wird –, nämlich reduziert auf Prozesse der beruflichen Weiterbildung (...). Dabei geht es bei Bildung (...) vor allem um Lebenskompetenz. Insofern ist Bildung auch zu sehen als Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung (...). (Heusohn 2008, 244).

Die hier dargestellten Ausführungen zur Erwachsenenbildung implizieren den im Vorfeld erarbeiteten Begriff des „Lebenslangen Lernens“.

Bildung für Menschen mit Behinderung kann nach ACKERMANN verstanden werden als „Persönlichkeitsbildung“, als „*derjenige Prozess, in dem ein Selbst seine eigene und unverwechselbare persönliche Identität*“ (Ackermann 2008, 52) herausbildet. Die Schlüsselbegriffe hierzu sind sowohl für den schulischen als auch für den außerschulischen Bereich „Teilhabe in der Gesellschaft“, „Selbstbestimmung“ und „aktive Lebensbewältigung“ (vgl. ebd.). Vor allem im Kontext der Erwachsenenbildung bestimmt der Lernende selbst über Lerninhalte und -orte, entscheidet sich bewusst dazu, ein Bildungsangebot wahrzunehmen. In diesem Prozess wird Lernen durch den Lernenden selbst neu bewertet, mögliche negative schulische Lernerfahrungen aus der Bildungseinrichtung Schule werden neu belegt und die persönliche Einstellung zum Lernen verändert: „*Lebenslang zu lernen tut einem gut. Man beschäftigt sich mit Dingen, die für einen selbst wichtig und bedeutend sind*“ (Klauß 2008, 32).

Im Kontext des Lernens und der Bildung von Menschen mit Behinderung wurden hier zunächst grundlegende didaktische Prinzipien dargestellt und die Debatte um auszuwählende Lerninhalte geführt sowie ein Exkurs zu außerschulischen Bildungsangeboten vorgenommen. Das konkrete Lernverhalten von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung einheitlich zu beschreiben ist aufgrund der Individualität weder möglich noch sinnvoll. Dennoch lassen sich empirisch messbar weniger erfolgreiche Lerner/innen von erfolgreicheren unterscheiden, wobei es sich bei den erstgenannten nicht zwingend um Menschen mit (geistiger) Behinderung handeln muss. Nach LAUTH (2006) werden weniger erfolgreiche, „lernschwache“ Lerner/innen anhand bestimmter Kennzeichen identifiziert und unterscheiden sich in ihrer Herangehensweise an Lerninhalte grundsätzlich von erfolgreichen Lerner/innen (vgl. ebd., 55): Weniger erfolgreiche Lerner/innen bringen für das Aufgabenverständnis und die Einordnung der Aufgabe weniger Mühe und Zeit auf, eigene Ideen zur Aufgabenlösung sind seltener und die erforderlichen Basisfertigkeiten sowie grundlegende Informationsverarbeitungsprozesse sind weniger stark ausgeprägt. Zudem ist die Attribuierung meist misserfolgsorientiert, so dass ihr Lernen und somit das Lernergebnis oft zufällig bleibt (vgl. ebd.).

Lernen und Bildung von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung ist zusammengefasst so individuell wie Lernen und Bildung aller Menschen. Sie kann, abschließend betrachtet und unabhängig vom institutionellen Ort, demnach bestimmte Bedingungen wie „*intensivere, eindeutigere, nachdrücklichere und planvollere Lernangebote*“ (Lauth 2006, 56) erfordern, muss aber im Sinne einer subjektorientierten Pädagogik immer individuell gesehen werden. Ob die zugeschriebene passive, eher rezeptiv ausgerichtete Lerner/innen-Rolle von Menschen mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung tatsächlich zutrifft, kann in einem nach LINDMEIER/LINDMEIER „*dynamisch-offenen Begabungsbegriff*“ (ebd. 2006, 137) nicht einheitlich unterstellt werden. Grundsätzlich müssen die pädagogischen Bemühungen des Lernens und der Bildung immer unter dem didaktischen Prinzip der Handlungs- und Situationsorientierung gesehen werden (vgl. ebd.).

1.3.3) Lernen und Englisch

Zum Verhältnis von Lernen und Englisch soll an dieser Stelle auf ausgewählte Erkenntnisse der Lern- und Lehrforschung des Fremdsprachenlernens von Englisch allgemein eingegangen werden. Konkret lassen sich für den Kontext Englischlernen von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung keine eigenen wissenschaftlichen Quellen finden, so dass am ehesten am Beispiel Englisch für Grundschüler/innen erarbeitet werden kann, wie in diesem Fall Kinder Englisch als Fremdsprache lernen. Von zentraler Bedeutung sind hierfür laut BÖTTGER die folgenden lernpsychologischen Voraussetzungen (vgl. Böttger 2010, 26ff.):

- Lerngruppe und Lernklima
- Alter
- Gedächtnis
- Motivation
- Persönlichkeit
- Lernertypen
- Sprachlernneigung
- Sprachbewusstsein
- Mehrsprachigkeit

Im Folgenden soll auf ausgewählte Aspekte dieser Voraussetzungen eingegangen werden. Hinsichtlich der umgebenden Lerngruppe und des Lernklimas ist es wenig überraschend, dass ein positiver und offener Umgang miteinander in einer festen Lerngruppe, beispielsweise einer Schulkasse sowie eine von Wertschätzung geprägte Lehrer-Schüler-Beziehung das Englischlernen erleichtern, wohingegen negative Emotionen wie Angst oder Ablehnung das Erlernen der Fremdsprache stören (vgl. ebd.).

Der Faktor des Alters bringt sowohl förderliche als auch hinderliche Komponenten für das Englischlernen mit sich: Als altersbedingter Vorteil bei Kindern zählen neben einer weniger ausgeprägten Angst vor Fehlern vor allem ihre große Sprechbereitschaft und Freude am Imitieren (vgl. Böttger 2010, 28).

Junge Lerner/innen verfügen allerdings im Vergleich zu Jugendlichen und Erwachsenen über ein weniger ausgeprägtes Abstraktionsvermögen sowie eine geringere Kapazität des Arbeitsgedächtnisses (vgl. ebd.).

Hinsichtlich des für das Fremdsprachenlernen wesentlichen Faktors des Gedächtnisses ist die Einteilung in ein eher rezeptiv ausgerichtetes Wiedererkennensgedächtnis und ein produktiv orientiertes Langzeit-Abrufgedächtnis (vgl. Böttger 2010, 28) sinnvoll. Die Kompetenz des Hörens reicht aus, um wahrgenommene Lerninhalte der Fremdsprache Englisch wiederzuerkennen – um sie jedoch selbst zu produzieren, also zu sprechen oder zu schreiben, ist das Abrufgedächtnis gefragt (vgl. ebd.). Hierbei kommt, unabhängig vom Alter der Lernenden, dem Üben des wiedererkannten Inhalts eine zentrale Rolle zu, um sie in einer langfristigen Speicherung zu sichern: Erkenntnisse der Lernpsychologie weisen darauf hin, dass es dazu wichtig ist, verteilte Übungsperioden in steigenden Intervallen in den Unterricht einzubauen (vgl. ebd., 29).

Von großer Bedeutung für das erfolgreiche Lernen von Englisch – und zwar explizit in allen Bildungskontexten – erscheint das emotionale Element der Motivation (vgl. Böttger 2010, 29). Hiervon hängen nicht nur der Lernerfolg, sondern auch die Anstrengungsbereitschaft sowie das Durchhaltevermögen ab (vgl. ebd.). Anders als beim Erstspracherwerb, in dessen Rahmen Kleinkinder von Natur aus motiviert sind selbst Dinge zu benennen und zu kommunizieren, ist beim Zweitspracherwerb die Motivation ein individuell sehr unterschiedlich ausgeprägter Faktor (vgl. ebd., 30).

Was die verschiedenen Facetten der Persönlichkeit der Lernenden angeht, sind einige als förderlich, andere eher als hemmend für das Englischlernen anzusehen – wobei diese lernpsychologischen Erkenntnisse im Rahmen ihrer sehr oberflächlichen Gültigkeit gesehen werden müssen. Demnach wirken sich ein gewisses Maß an Empathiefähigkeit sowie Selbstbewusstsein positiv auf einen Lerngegenstand wie Englisch aus, weil die Akkulturation und die natürliche Kommunikationsfähigkeit es erleichtern, eine neue Sprache auszuprobieren, also auch sogenannte „risk-taking strategies“ zu nutzen, bei denen Fehler in Kauf genommen werden (vgl. Böttger 2010, 31). Dementsprechend gilt es für

introvertierte, gehemmte Personen als erschwert, die englische Sprache auszuprobieren, was vor allem für den mündlichen Bereich gilt (vgl. ebd.).

Ausgehend von unterschiedlichen Lernertypen, wie verbal-abstrakten, optisch-visuellen, auditiven und kinästhetischen, ist es offensichtlich, dass ein Lernangebot verschiedene methodische Zugänge ermöglichen und Englischunterricht entsprechend individualisiert und differenziert erfolgen sollte (vgl. Böttger 2010, 31ff.).

Sprachlernneigung und Sprachbewusstsein sind implizite Größen, über die Lerner/innen in unterschiedlichem Ausmaß verfügen (vgl. Böttger 2010, 34f.). Sie decken diverse Ebenen ab, wie beispielsweise die affektive Ebene, auf der Haltungen der Sprache gegenüber erfasst werden, oder die soziale Ebene, auf der die Freude im Umgang mit der Fremdsprache skaliert werden kann (vgl. ebd., 35). Sprachbewusstsein im Englischunterricht der Grundschule wird vor allem durch eine Kontrastierung bestimmter Phänomene der Muttersprache Deutsch und der Fremdsprache Englisch gefördert, wie idiomatische Wendungen, Schriftbild oder grammatikalische Unterschiede (vgl. ebd.).

Mehrsprachigkeit wird abschließend als ein durchaus förderlicher Faktor genannt, da mehrsprachige Kinder häufig besonders motiviert sind eine weitere Fremdsprache zu erlernen. Als Begründung gilt hierbei, dass sie, anders als beim Erwerb der für sie fremden Sprache Deutsch, in dem Fall alle über dieselben Voraussetzungen beim Erlernen der neuen Sprache Englisch verfügen (vgl. Böttger 2010, 35).

Ein weiterer ausgewählter Aspekt, der im Zusammenhang mit einer theoretischen Aufarbeitung des Fremdsprachenlernens von Englisch für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevant ist, ist der Einsatz von digitalen Medien. Digitale Medien bieten Lernenden wie Lehrenden weitreichende Möglichkeiten und stellen sie gleichzeitig vor wachsende Anforderungen (vgl. Biebighäuser 2014, 95). Medien haben im Fremdsprachenunterricht immer schon eine große Rolle eingenommen, vor allem um authentische Gesprächsanlässe zu schaffen. Durch die Weiterentwicklung und Vielseitigkeit des Computers und die dadurch entstehende Multimedialität wurde der Medieneinsatz allerdings weitgehend digitalisiert und so auf ein neues Level gehoben (vgl. ebd., 95f.). Durch die zunehmende Verbreitung des Mediums

Computer fand auch das Internet Eingang in Unterrichtskontexte und spielt vor allem im Fremdsprachenlernen eine zentrale Rolle (vgl. ebd.). Dabei ist die Kommunikationsfunktion digitaler Medien eindeutig gewinnbringend für das Englischlernen, indem beispielsweise die Kontaktaufnahme mit Muttersprachlern, mündlich wie schriftlich erleichtert wird, authentische Situationen schnell und multimodal im Klassenraum nachempfunden werden oder Lernende selbsttätig Recherche betreiben können (vgl. ebd., 99). Doch so unbegrenzt die Möglichkeiten der digitalen Medien im Englischlernen zu sein scheinen, so unkalkulierbar ist auch die faktische Korrektheit sowie die sprachliche Qualität der so entstehenden Lernsituationen aufgrund der mangelnden Filterung der verwendeten Quellen vor ihrer Nutzung (vgl. Legutke/Rösler 2003, VIII). Bereits seit einiger Zeit beschäftigen sich Fachtagungen der Englischdidaktik mit den Chancen und Herausforderungen digitaler Medien im Fremdsprachenlernen, wobei sie im Wesentlichen die folgenden Aspekte thematisieren (vgl. ebd., VII):

- Projekte und Arbeitsformen, vor allem kooperativer Art, die durch das Medium Internet ermöglicht werden
- Digitales Lernmaterial im weitesten Sinne
- das Internet als Informations-, Kommunikations- und Produktionsort
- räumliche, institutionelle und soziale Rahmenbedingungen einer durch digitale Medien gestützten Lernumgebung

Dabei reichen die Fragestellungen von der Effektivität multimodaler, zum Teil lehrwerkbegleitender Lernsoftware oder internetbasierter Sprachkurse bis hin zur Rolle von Chat-Tutoren oder der Evaluation von E-Learning-Angeboten aus Lehrer- und Lerner Sicht (vgl. Legutke/Rösler 2003, VIIff.).

Erkenntnisse zu Lernprozessen beim Zweitspracherwerb Englisch liegen auch auf empirischer Basis vor. Im Rahmen der Analyse der internationalen DESI-STUDIE zum Kompetenzniveau von Schüler/innen aller Schulformen in den Fächern Englisch und Deutsch im Jahr 2008 ging hervor, dass im Englischunterricht bestimmte Lernstrategien von Bedeutung sind. Hierbei wurden Lernstrategien als *„geistige Aktivitäten, die mit dem Ziel des Lernens, Verstehens*

und Wissenserwerbs mehr oder weniger bewusst eingesetzt werden“ (Schrader et al. 2008, 270) definiert. Zu den expliziten Lernstrategien im Fach Englisch zählen *„unter anderem gezielte Bemühungen, die Fremdsprache möglichst oft und systematisch einzusetzen, mit fehlenden Informationen (z.B. nicht bekannten Bedeutungen) umzugehen oder Lerngelegenheiten zu nutzen“* (ebd.). Die Bildungsforscher weisen darauf hin, dass für den Erfolg beim Lernen der Fremdsprache Englisch auch nicht-strategische, also nicht mit gezielter Lernabsicht eingesetzte Lernaktivitäten wesentlich sind. Dazu zählen Aktivitäten wie Lesen und Mediennutzung in der Fremdsprache. Neben den dargestellten Aspekten der Lernstrategienutzung hängt die Quantität und Qualität des Lernens auch von motivationalen Faktoren und kognitiven Fähigkeiten ab (vgl. ebd.).

1.3.4) Zusammengefasste Erkenntnisse zum Themenbereich „Bildung und Lernen“

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Begriffe „Lernen“ und „Bildung“ im Kontext der Fremdsprache Englisch und bezogen auf den Nutzerkreis der Menschen mit geistiger Behinderung betrachtet. Auf dieser Basis soll „Lernen“ im Rahmen dieser Arbeit verstanden werden als *ständiger Prozess, wodurch eine Person sich sowohl auf regelhafte als auch auf aktuelle, sich ständig ändernde Gegebenheiten seiner Umwelteinflüsse einstellt und so die Anforderungen des Lebens bewältigt*.

Das persönliche Lernpotential ist eine individuelle Größe, wodurch ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen als *„eine individuelle Konstruktion von Wissen infolge des Entdeckens, Transformierens und Interpretierens komplexer Informationen durch den Lernenden selbst“* (Hasselhorn/Gold 2017, 35) nahegelegt wird. Intentionales, also bewusstes Lernen ist in seiner Qualität abhängig von den individuellen Voraussetzungen in Form von Basisfertigkeiten der Informationsverarbeitung, metakognitiven Fertigkeiten, Selbststeuerungsprozessen und motivationalen Aspekten, die der Lernende mitbringt (vgl. Lauth 2006, 54).

In Bezug auf den Personenkreis „Menschen mit geistiger Behinderung“ wurde deutlich, dass die Lehre der *Kategorialen Bildung* nach KLAFFKI mit dem Prinzip

der Didaktischen Analyse durch den Austausch zwischen dem Ich und der Welt als zentral angesehen werden und vor dem Hintergrund der Interdependenz von Bildungsrecht und Lebensrecht betrachtet werden muss, welche eine Einteilung in bildungsfähige und nicht bildungsfähige Menschen unzulässig macht. Hierbei sind konstruktivistische Lerntheorien maßgeblich, um dem erforderlichen Maß an Individualität Rechnung zu tragen. Das Recht auf ein *Lebenslanges Lernen* ist zudem als wesentlich anzusehen.

Ebenso wurde die Diskussion um die Fächerorientierung und Bildungsinhalte geführt, wobei der für diese Zwecke relevante Lerngegenstand „Englisch als Fremdsprache“ sein soll. Hierbei sind vor allem die Aspekte der Lerngruppe und des Lernklimas, Alters, Gedächtnisses sowie der Motivation als auch der Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenlernen von Interesse.

1.4) Konstruktivismus als gemeinsamer theoretischer Kern

Ein gemeinsamer theoretischer Kern der vier konstituierenden Aspekte dieser Arbeit, „Selbst“, „Teilhabe“, „Lernen“ und „Bildung“, ist im konstruktivistischen Gedanken zu sehen. Nach REICH ist Konstruktivismus wie folgt gekennzeichnet:

Menschen verarbeiten ihr Erleben und ihre Erfahrungen vielfältig und konstruieren ihre individuellen Wirklichkeiten so, dass innere Wahrnehmungen und äußere Handlungen in einem ständigen Prozess möglichst viabel aufeinander abgestimmt werden. (Reich 2016, 177)

Im Verständnis des konstruktivistischen Ansatzes finden bei jedem Menschen ständig individuelle Prozesse statt, in denen die Innensicht mit der Außensicht und dem ausgeführten Tätigsein ausgehandelt wird. Dafür spielen Interaktionen in der sozialen Welt eine zentrale Rolle (vgl. ebd.).

Hier findet sich die erste Parallele des Konstruktivismus zur Theorie des „Selbst“, welches sich z.B. nach STÜRMER erst durch Selbstwahrnehmung und soziale Vergleichsprozesse zur Gesamtheit des Wissens über die eigene Person und ihres individuellen Platzes in der sozialen Welt herausbildet. Der Entstehung des Selbst liegt also ein konstruktivistisches Verständnis zugrunde.

„Teilhabe“ als zweiter theoretischer Aspekt meint den Prozess des Einbezogenseins in die Umwelt, die Nutzung und Mitgestaltung der Angebote des öffentlichen Lebens nach persönlichem Bedarf und eigenen Vorstellungen. Dieser Prozess kann nur konstruktivistisch aufgefasst werden, da sich das Einbezogensein erst individuell durch die Wahrnehmung der Innensicht in Bezug auf die ausgeführten Handlungen mit Inhalt füllt und konstruiert wird.

Im dritten und vierten theoretischen Aspekt der vorliegenden Arbeit, „Lernen“ und „Bildung“, findet sich der konstruktivistische Ansatz in den Disziplinen der Psychologie und Pädagogik nicht nur wieder, sondern nimmt mit einer eigenständigen konstruktivistischen Didaktik maßgeblich Einfluss auf das Grundverständnis von Lern- und Bildungsprozessen, die ebenfalls von Fremd- und Selbstwahrnehmung geprägt sind (vgl. Neubert et al. 2001, 253). Die folgende Abbildung 2 verdeutlicht diese Zusammenhänge grafisch:

Englisch als Selbstverwirklichung

Persönlicher Wunsch, Englisch zu lernen

• Selbst

• Teilhabe

Gesamtheit des
Wissens, über das eine
Person bzgl. sich selbst
und ihres Platzes in
der sozialen Welt
verfügt (vgl. Stürmer 2016)

zugespochener
Prozess
des
Einbezogenein

*Konstruktivismus = „individueller Prozess der Abstimmung innerer Wahrnehmungen
und äußerer Handlungen durch vielfältige Verarbeitung von Erleben und Erfahrung“*

(vgl. Reich 2016, 177)

Wissen und Bildung in Selbst- und
Fremdbeobachterperspektiven mit
pluralistischem Anspruch auf
Beobachervielfalt (vgl. Neubert et al. 2001)

• Lernen

• Bildung

Englischkompetenzen erforderlich für die Bewältigung
von Anforderungen der alltäglichen Lebensführung

Englisch als Voraussetzung

die am häufigsten gelehrt und gelernte Fremdsprache; hohe Motivation durch Beliebtheit bei Lernenden

Englisch als wesentlicher Bildungsinhalt

Englisch als Umweltfaktor

Anglizismen in der eigenen Lebenswelt

2) Empirischer Teil

2.1) Zur Methode der Untersuchung

2.1.1) Ausgewählte Kennzeichen qualitativer Forschung

Verfolgt ein Forschungsvorhaben das Ziel, subjektive und situationsspezifische Aussagen empirisch zu begründen und abzubilden, handelt es sich meist um eine qualitativ ausgerichtete Forschung. Diese Forschungsdimension soll im Folgenden näher umrissen werden. Die qualitative Sozialforschung entwickelte sich im 19. Jahrhundert durch die Lehren der Hermeneutik und Phänomenologie und konnte sich in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts schließlich als eigenständige Disziplin etablieren (vgl. Bortz/Döring 2016, 63f.).

Im Bereich der qualitativen Forschung werden Methoden verwendet, die laut BORTZ/DÖRING „*differenzierte Einblicke in die subjektive Weltsicht der untersuchten Personen ermöglichen*“ (ebd., 65). Im Kontext qualitativer Forschung bildet der zu untersuchende Gegenstand somit den maßgeblichen Bezugspunkt für methodische Entscheidungen. Um das individuelle Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag darzustellen, wird das Datenmaterial möglichst in diesem Untersuchungsfeld selbst erhoben. Dabei ist der qualitative Forschungsansatz geprägt von einer Methodenoffenheit, die die Differenziertheit des Alltags berücksichtigt (vgl. Flick 2014, 26).

Forschung, die als qualitativ bezeichnet werden kann, beansprucht nach FLICK folgende Kennzeichen für sich (vgl. Flick 2014, 29ff.):

- Sie widmet sich der vielschichtigen Unterschiedlichkeit von Perspektiven auf einen gemeinsamen Gegenstand und erhebt dazu subjektive oder auch soziale Bedeutungen, die mit diesem Gegenstand verknüpft sind.
- Expliziter Bestandteil qualitativer Forschung ist die Reflexivität des Forschers selbst und des jeweiligen Forschungsanliegens, so dass subjektive Eindrücke, Handlungen oder Beobachtungen während der Durchführung, in der Interpretation und Auswertung der Daten Berücksichtigung finden.
- Methoden und Theorien müssen dem Gegenstand der Forschung angemessen sein und somit mit einer gewissen Offenheit gehandhabt werden.

An dieser Stelle ist es wesentlich, dass die dargestellte Offenheit im Hinblick auf methodologisch sauberes und wissenschaftlich abgesichertes Forschen unter keinen Umständen mit einem Verzicht auf eine dezidierte Untersuchungsplanung gleichzusetzen ist. Auch MAYRING verdeutlicht hierzu, dass mit dem Prinzip der Offenheit lediglich „*die Ablehnung einer Verpflichtung zu exakter Hypothesenformulierung*“ (Mayring 2010, 225) gemeint ist.

BORTZ und DÖRING ergänzen zudem ein weiteres Prinzip, welches als Merkmal qualitativer Forschung Berücksichtigung finden sollte. Da empirische Daten meist in interaktivem Kontakt mit den Untersuchten gewonnen werden, soll die qualitative Forschungsaktivität selbst als „*Prozess der Kommunikation und Kooperation zwischen forschenden und beforschten Personen*“ (Bortz/Döring 2016, 68) betrachtet werden.

2.1.2) Begründungszusammenhang der ausgewählten Forschungsfrage

Das vorliegende Forschungsanliegen verfolgt das Ziel, individuelle Sichtweisen und subjektive Bedeutungen zu erheben und auszuwerten. Es handelt sich dabei um die Perspektiven von Menschen mit geistiger Behinderung. Aufgrund dieser Tatsache sind die Befragten und ihre Bedingungen selbst Ausgangspunkt für einige wesentliche methodische Entscheidungen, die im Zuge dieses Kapitels erörtert werden. Den zu erforschenden gemeinsamen Gegenstand stellt das Englischlernen in verschiedenen schulischen und außerschulischen Kontexten dar.

Der qualitative Ansatz ist für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Forschung das einzig mögliche Forschungsdesign, um der Heterogenität des befragten Personenkreises und ihrer zu erwartenden individuellen Sichtweisen gerecht zu werden sowie die entstehenden subjektiven Eindrücke, Handlungen oder Beobachtungen während der Durchführung in der Interpretation und Auswertung der Daten zu berücksichtigen. Der Aspekt der Kommunikation und Kooperation zwischen den beforschten Gruppen und der Forscherin nimmt hierbei, wie im folgenden Abschnitt dargestellt wird, einen besonderen Stellenwert ein.

2.1.3) Das Leitfaden-Interview als Methode der Durchführung

Grundsätzlich können empirische Daten auf mündlichem oder schriftlichem Wege erhoben werden. Je nach Untersuchungsgruppe und -ziel sollte diese grundlegende Entscheidung abgewogen und anschließend im Untersuchungsplan begründet festgehalten werden. Mündliche Befragung im wissenschaftlichen Sinne bedeutet nach einer Definition von ATTESLANDER „*Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen, bei der durch verbale Stimuli (Fragen) verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen werden*“ (Ingenkamp 2008, 96). Dabei beziehen sich die Antworten auf erlebte und erinnerte soziale Ereignisse und stellen Meinungen oder Bewertungen dar (vgl. ebd.). Auch nach BORTZ/DÖRING ermittelt man bei der qualitativen Befragung, dem gängigsten Vorgehen qualitativer Forschung, „*die subjektive Sichtweise von Akteuren über vergangene Ereignisse, Zukunftspläne, Meinungen (...), Erfahrungen*“ (Bortz/Döring 2016, 356). Für die vorliegende Forschungsfrage und das Anliegen, die Einschätzungen der Auswirkungen von Englischlernen aus der subjektiven Perspektive von Menschen mit geistiger Behinderung zu erheben, erscheint somit die qualitative Befragung als besonders geeignete Form der Datenerhebung.

Die gängigste Form einer qualitativen Befragung ist das Interview in seinen vielfältigen methodischen Varianten. Es ist immer dann die passende Instrumentenwahl qualitativer Befragung, wenn „*der interessierende Sachverhalt im subjektiven Erleben repräsentiert ist*“ (Bortz/Döring 2016, 356). Auch nach REINDERS sind qualitative Interviews ausgezeichnet dazu geeignet, „*Meinungen, Werte, Einstellungen, und subjektive Bedeutungszuschreibungen zu erfassen*“ (Reinders 2005, 97), was auch die vorliegende Untersuchung sich zum Ziel gesetzt hat. Dabei sollen individuelle Sichtweisen der Befragten detailliert und vertieft erschlossen werden (vgl. Bortz/Döring 2016, 365). In qualitativen Interviews werden häufig offene Fragen verwendet, so dass die Befragten die Gelegenheit erhalten, sich in eigenen Worten zu äußern. Dabei beeinflussen sie den Verlauf des Gesprächs stark mit (vgl. ebd.).

Qualitative Interviews unterscheiden sich in Bezug auf die Interviewsituation sowie die Instrumentengestaltung vor allem hinsichtlich des Grades der Vorstrukturierung und erfüllen somit verschiedene Befragungszwecke.

Unstrukturierte Interviews machen kaum Vorgaben zu Frage- und Antwortverhalten und geben dem Interviewer so großen Handlungsspielraum hinsichtlich Anzahl, Formulierung und Reihenfolge der Fragen, während vollstrukturierte Interviews den Interviewer an ein ausgearbeitetes, vorgegebenes Frageschema binden (vgl. Ingenkamp 2008, 97). Eine Kombination aus diesen beiden Polen der Strukturiertheit ist das teil- oder halbstrukturierte Interview. Es basiert auf einem vorab definierten Fragenkatalog, dem Interview-Leitfaden. Hierbei verwendet der Interviewer zwar ein grobes Frageschema, kann aber je nach Gesprächsverlauf die Anzahl, Reihenfolge oder den Inhalt der Fragen variieren (vgl. Bortz/Döring 2016, 372). Die Gestaltung des Instrumentes selbst ist eine Frage der Standardisierung. Hierbei entscheidet sich der Interviewer für einen bestimmten Grad der Standardisierung:

Als standardisiert sollen Fragen bezeichnet werden, deren Antworten in Kategorien zusammengefasst werden, um ihre Vergleichbarkeit herzustellen. Bei nicht standardisierten Fragen wird entweder auf eine Kategorisierung der Antworten verzichtet, oder sie wird später vollzogen. (ATTESLANDER 2000, 157)

In formaler Hinsicht wird die Offenheit der Fragen unterschieden. Geschlossene Fragen geben den Befragten Antwortmöglichkeiten vor, während offene Fragen ihnen viel Spielraum lassen (vgl. ebd.). Die „Standardisierung“ des Leitfadens besteht somit nicht in exakt vorgegebenen Fragenformulierungen, sondern in der inhaltlichen Vergleichbarkeit des Fragenkatalogs. Bei Leitfaden-Interviews dürfen die Durchführenden also individuell vom Fragengerüst abweichen, beispielsweise um sich aus dem Gesprächsverlauf ergebende zusätzliche Fragen zu stellen oder den Wortlaut von Fragen anzupassen (vgl. Bortz/Döring 2016, 372). Diese Offenheit in der Handhabung des Instruments bedeutet MAYRING zufolge jedoch nicht Beliebigkeit, sondern bedarf methodischer Kontrolle. (vgl. Mayring 2010, 225).

2.1.4) Zur qualitativen Befragung von Menschen mit (geistiger) Behinderung

„Empirische Forschung“ und „Menschen mit geistiger Behinderung“ – diese beiden Dimensionen miteinander in Beziehung zu setzen erscheint als komplexe

Anforderung. Die Diskussion um die Rolle von Menschen mit Behinderung in Forschungsprozessen hat sich im internationalen und nationalen wissenschaftlichen Forschungsraum in den letzten Jahren, zumindest auf theoretischer Ebene, deutlich entwickelt und klare Forderungen nach sich gezogen: Für den Personenkreis der Menschen mit Behinderung sollen Forschungsbemühungen signifikant bedeutsam und so gestaltet sein, dass sie selbst aktiv am Forschungsprozess beteiligt sind, Ergebnisse ihnen zugänglich und für sie nutzbar gemacht werden und das Ziel der Forschung in der Verbesserung ihrer Lebensqualität liegt.

Die genannten Forderungen basieren auf dem Ansatz des gemeinsamen Forschens, der unter der Bezeichnung „Partizipative Forschung“ und weiterführend „Inklusive Forschung“ zusammengefasst wird (vgl. Hauser 2013, 1). Die Vorstellungen von Partizipativer Forschung gehen in ihrem Grad der Mitbestimmung weit auseinander: Sie reichen von der Ausrichtung des Untersuchungsziels an Bedürfnissen des Personenkreises Menschen mit Behinderung ohne ihre direkte Beteiligung über ihre reine Teilnahme an der Durchführung bis hin zu einer leitenden Rolle bei allen Aspekten der Forschung, von der Entwicklung der Fragestellung über die Datenerhebung und -auswertung bis zur Publikation der Ergebnisse. Dabei bezieht sich der Begriff „Inklusive Forschung“ explizit auf Menschen mit geistiger Behinderung. In einem kurzen historischen Abriss lässt sich darstellen, wie es in Bezug auf den Personenkreis der Menschen mit Behinderung allgemein bzw. Menschen mit geistiger Behinderung zu diesen Entwicklungen kam. HAUSER (2013) zufolge existierten seit den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts vermehrt Forschungsbemühungen mit dem Ziel der Verbesserung von deren Lebensqualität, also Forschung *für* diesen Personenkreis, die die davor gängige Praxis der hauptsächlich medizinisch ausgerichteten Forschung *an* ihm ablösten. Die Ergebnisse dieser aufkommenden Forschungsbemühungen waren in erster Linie für Fachleute bestimmt, die professionell mit dem Personenkreis arbeiteten und basierten häufig auf Daten aus sogenannter „Proxy-Forschung“. Bei dieser gaben Stellvertreter/innen Auskunft über die zu erforschenden Aspekte des Lebens von Menschen mit Behinderung bzw. Lernschwierigkeiten, statt die Forschung unter Beteiligung der Personen selbst durchzuführen (vgl. Hauser 2013, 1). Überprüfungen der Reliabilität und Adäquanz des Proxy-Vorgehens

ergaben nach SCHÄFERS (2008) ein widersprüchliches Bild, da der Grad der Übereinstimmung zwischen Fremd- und Selbstauskünften stark abhängig von dem zu messenden Merkmal war: Bei eher objektiven Indikatoren war der Zusammenhang signifikant, bei subjektiven Indikatoren hingegen nicht (vgl. ebd., 175). Es wird damit deutlich, dass reliable Ergebnisse gewonnen werden können, wenn Menschen mit Behinderung selbst am Forschungsprozess beteiligt sind, indem sie zum Beispiel die Gelegenheit erhalten, über ihre persönliche Situation und ihre individuellen Sichtweisen zu berichten. Besonders dann, wenn Untersuchungen den Anspruch verfolgen, Aussagen über die subjektiven Perspektiven von Menschen mit Behinderung treffen zu wollen, *„ist ein echter Dialog mit den Betroffenen unverzichtbar“* (ebd.).

Die dargestellte Bewegung hin zu einer gemeinsamen, inklusiven Forschung wird auch an anderer Stelle in der Literatur wie bei SCHUPPENER (2005), GOEKE/KUBANSKI (2012) oder BERGOLD (2013) diskutiert und ist darüber hinaus anhand der steigenden Anzahl an Forschungsergebnissen, die mit Menschen *mit* Behinderung erhoben wurden, nachzuvollziehen. Gehört es damit also der Vergangenheit an, dass die Forschung im Kontext der Geistigbehindertenpädagogik davon geprägt ist, *„von außen über das Wesen einer Geistigen Behinderung zu spekulieren“* (SCHUPPENER 2005, 166)? Ist die bereits 2002 von HAGEN formulierte Frage, *„[i]st es überhaupt möglich, Menschen mit einer geistigen Behinderung nach ihren Sichtweisen und Bedeutungszumessungen zu befragen oder ist davon auszugehen, dass sie als Gesprächspartner(innen) überhaupt nicht in Frage kommen und Annäherungen an ihre Sinnkonstruktionen gar nicht möglich sind?“* (Hagen 2002, 293) damit beantwortet? Fest steht, dass an diesem Anliegen auf theoretischer und praktischer Ebene weitergearbeitet wird und Bemühungen darum zunehmen, Forschungsanliegen und -ergebnisse zumindest im Interesse von Menschen mit Behinderung auszurichten und sie in Teile des Prozesses explizit einzubeziehen. Jedoch entspricht es weiterhin nicht der gängigen Praxis, Menschen mit Behinderung in Forschungsbemühungen einzuschließen oder sie gar zum Subjekt der Untersuchung zu machen. Nach wie vor werden die enorme Heterogenität der Personengruppe und mögliche Einschränkungen der rezeptiven oder expressiven Kommunikationsbedingungen sowie der große Aufwand für den Forschenden als Argumentationen angeführt, den Dialog mit

betroffenen Menschen, vor allem denen mit sogenannter geistiger Behinderung, im Forschungskontext nicht zu suchen (vgl. Schäfers 2008, 174). Möglicherweise wird es hinsichtlich der Qualität der Forschung als riskant empfunden, die Kontrolle ein Stück weit abzugeben.

Besonders dann, wenn der Forschungsgegenstand im subjektiven Erleben des Individuums liegt, kann eine gültige Einschätzung, wie bereits betont wurde, jedoch nur durch die betroffenen Personen selbst erfolgen. Zumindest der Versuch einer Erhebung ihrer Einstellungen sollte in der Forschungspraxis im Kontext der Menschen mit Behinderung als Mindestanforderung gelten. Damit muss es zunächst in die Vorbereitung jedes Forschungsanliegens und somit in den Aufgabenbereich des Forschenden aufgenommen werden, die Bedingungen (kommunikativer, sozialer, emotionaler, kognitiver, persönlicher Art) aller an der Forschung beteiligter Personen zu erheben, um anschließend den Einsatz und die Gestaltung von Methoden sowie bestimmte Schritte im Vorgehen der Untersuchung oder die Formulierung des Untersuchungsziels so zu konzipieren, dass sie möglichst nah an den Bedingungen der „Forschungspartner“, den Menschen mit Behinderung, ausgerichtet sind. Diese Forderung macht ein Umdenken erforderlich, welches der Reflexion der individuellen Rollendefinition als Forschender bedarf und den eigenen Blickwinkel auf den Personenkreis von Menschen mit Behinderung unter dem Konstrukt von Autonomie und Abhängigkeit kritisch in den Blick nimmt.

2.1.5) Forschungsmethodische Konsequenzen für Untersuchungsverlauf und Untersuchungsinstrument

Im Folgenden wird von der grundsätzlichen Annahme ausgegangen, *„dass alle Menschen Auskunft über ihre Lebenssituation und daraus abzuleitende Bedürfnisse, Wünsche oder Ideen geben können, solange sie dazu Kommunikationsmöglichkeiten und ein ihnen entsprechendes Forschungsverfahren angeboten bekommen.“* (Bernassconi/Keeley 2016, 12). Die seit HAGEN (2002) in diesem Kontext häufig zitierten Hinweise zu Befragungen von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung bilden die Basis für die folgenden Ausführungen zu Forschungsbemühungen mit diesem Personenkreis. Eine Befragung sollte selbstverständlich nur auf freiwilliger Basis

und bei Minderjährigen zusätzlich nach Einverständnis der Erziehungsberechtigten erfolgen. Einen Testcharakter der Situation gilt es ausdrücklich zu vermeiden (vgl. Hagen 2002, 296). Außerdem konnten mehrere Untersuchungen belegen, dass Befragungen in natürlicher Umgebung zu wesentlich aussagekräftigeren Ergebnissen kamen als solche in klinischen Forschungssettings (ebd.). Dem Ziel, ein angemessenes Interviewkonzept zu entwerfen, kann nur nähergekommen werden, wenn das lebensweltliche Umfeld der Gesprächspartner/innen schon vor dem Interview erarbeitet wird – zum einen, um Vertrauen aufbauen und über den Zweck der Befragung informieren zu können, zum anderen, um durch die Kenntnis des persönlichen Kontextes das Interviewmaterial an die individuellen Voraussetzungen anzupassen (vgl. ebd., 299). Der Gesprächseinstieg sollte dann an diese lebensweltlichen Bedingungen anknüpfen und die Interviewmethodik selbst sollte den Befragten viel Raum für ihre Problemsicht bieten (vgl. ebd.). Außerdem muss sich der Interviewende darauf einstellen, dass sich die Gesprächspartner/innen nicht auf verbale Kommunikation beschränken, sondern Mimik und Gestik einsetzen, welche ergänzend protokolliert werden müssen (vgl. ebd., 300).

Für die vorliegende Untersuchung wurde der empirische Teil des Forschungsvorhabens mit der Akquise von möglichen Forschungspartner/innen begonnen. Hierbei wurde verschiedene schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen, in denen Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung Englisch lernen, per Anruf oder Email kontaktiert und über das Vorhaben informiert. Bei beidseitigem Interesse der Kooperation wurde ein persönliches Kennenlernen aller Beteiligten vereinbart. Es wurden fünf verschiedene Einrichtungen von der Forscherin besucht, letztendlich konnte aus organisatorischen Gründen mit drei unterschiedlichen Institutionen die Durchführung des Vorhabens festgelegt werden. Dabei handelte es sich um zwei schulische Bildungsinstitutionen in NRW und eine außerschulische Bildungsinstitution in Bremen.

Für die Planung der Stichprobengröße wurde mit einer Zahl zwischen 20 und 40 insgesamt kalkuliert, so dass jede der drei Einrichtung 10 bis 15 Personen stellen konnte, was sich mit der Anzahl der interessierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer deckte. Häufig liegt die Stichprobengröße in qualitativen

Untersuchungen im ein- bis zweistelligen Bereich, was mit dem hohen Aufwand für Durchführung und Auswertung durch die differenzierte interpretative Fallrekonstruktion begründet wird, da größere Stichprobenumfänge bei qualitativen Beobachtungs-, Befragungs- oder Dokumentenanalyse-Studien aus forschungsökonomischen Gründen gar nicht zu bewältigen wären (vgl. Bortz/Döring 2016, 302).

Zunächst wurden Hospitationen in den beteiligten Einrichtungen von einer bis fünf Stunden durchgeführt. Ziel war neben dem gegenseitigen Kennenlernen, im Rahmen dessen sich auf die persönliche Anrede „Du“ geeinigt wurde, die möglichst differenzierte Erhebung der Bedingungen kommunikativer, sozialer, emotionaler, kognitiver Art aller an der Forschung beteiligten Personen. Die gewonnenen Eindrücke und Notizen wurden anschließend einer Analyse unterzogen: Alle an der Befragung interessierten Teilnehmer/innen verfügten über eine eigene Lautsprache und basale bis ausgereifte verbale Ausdrucksmöglichkeiten. Fragen zur eigenen Person beantworteten alle in den Gruppen selbstständig. Die Aussprache Einzelner war zum Teil als „verwaschen“ aber dennoch verständlich zu bezeichnen. Alle Interessierten gaben an, zum ersten Mal in ein Forschungsvorhaben eingebunden zu sein. Trotzdem verfügte der Großteil über eine zutreffende Vorstellung von der Methode des Interviews. Es fand zunächst ein erster Austausch zum Thema „Engischlernen“ statt. Aus den Beobachtungen und Erfahrungen wurde in Bezug auf die Befragbarkeit des Personenkreises geschlossen, dass Kompetenzen in kognitiven Fähigkeiten, wie dem Reflektieren über die eigene Person, eigene Neigungen und Interessen, sowie in ihren expressiven Ausdrucksmöglichkeiten vorlagen. Auch der Sprachgebrauch der Forscherin fand in Bezug auf rezeptive Leistungen Bestätigung.

Als forschungsmethodische Konsequenzen für die Erstellung des Interviewleitfadens wurden dennoch die im Folgenden beschriebenen Entscheidungen getroffen, um auch bei möglicherweise aufgeregtem Zustand der Teilnehmer/innen und in Einzelsituationen diese Kompetenzen abrufen und nutzen zu können. So wurde für das Instrument der Untersuchung möglichst leichte Sprache in Form kurzer Hauptsätze verwendet, es wurde durchgängig explizit um das Ausführen eigener Beispiele gebeten sowie in bestimmten Fällen

Beispiele zur Veranschaulichung von Situationen seitens der Interviewerin vorgegeben. Hiermit wurde der Annahme FLICKS Rechnung getragen, dass die Person des Forschenden mit ihren kommunikativen Fähigkeiten zum „*zentralen Instrument der Erhebung und der Erkenntnis*“ (Flick 2014, 143) wird. Deshalb wurde neben den sprachlichen Formulierungen im Interviewleitfaden auch die Reihenfolge der geplanten Themenbereiche überdacht. Hierzu wurden Empfehlungen von BORTZ/DÖRING umgesetzt, nach denen am Anfang zunächst ein Einleitungstext einzuplanen ist, anschließend biografische Grundinformationen (Name, Alter, Beruf etc.) erfragt werden, um sich individuell auf das Gegenüber einstellen zu können, und dann allgemeine Fragen zum Untersuchungsthema anzuschließen, die im Verlauf des Interviews durch detaillierte Fragen ergänzt werden (vgl. Bortz/Döring 2016, 365).

Darüber hinaus waren für die Durchführung der vorliegenden Untersuchung Freiwilligkeit, sowie bei Minderjährigen das Einverständnis der Erziehungsberechtigten, die Grundvoraussetzung zur Teilnahme. Als Orte wurden die den Teilnehmer/innen bekannten Räumlichkeiten der Schulen bzw. der Bildungsreinrichtung sowie als Zeitpunkt die Uhrzeiten des Unterrichts bzw. Kurses vereinbart. Die Wahl dieser Kennzeichen eines natürlichen Settings ist im Kapitel 2.2.4 näher begründet. Zunächst wurden mit jeweils zwei Vertreter/innen jeder der drei Forschungsgruppen exemplarische Probeinterviews durchgeführt. Dabei fand eines der drei Interviews als Gruppeninterview mit zwei Teilnehmerinnen statt. Als Ergebnis hieraus wurde der Interviewleitfaden noch genauer an die Bedingungen der Beteiligten angepasst. Im Einleitungstext zu Beginn des Interviews wurde auf die Erklärung des Begriffs „Interview“ verzichtet, dafür wurde er um die Information erweitert, dass Antworten nicht als falsch oder richtig gewertet würden. Außerdem wurde die Reihenfolge der Fragen überarbeitet und die Formulierung einiger Fragen gekürzt und präzisiert. Des Weiteren ergab sich aus den Probeinterviews die Entscheidung für die Durchführung von Einzelinterviews, da so dem Ziel der Erfassung von individuellen Meinungen sowie dem Austausch über teilweise als sehr persönlich empfundene Themen und einer Eigenbewertung der eigenen Person nähergekommen werden sollte.

2.2) Konzeption der empirischen Studie

2.2.1) Prozessbeschreibung der Themenentwicklung

Die Thematik Englisch als Bildungsangebot für Menschen mit geistiger Behinderung beschäftigt die Verfasserin, bedingt durch das Studium des Lehramts Sonderpädagogik und des Unterrichtsfaches Englisch, seit Beginn ihres Studiums. Die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit diesen beiden Disziplinen erfolgte unter dem ständigen Versuch, beide zueinander in Beziehung zu setzen. Hierdurch bestehen theoretische und methodische Vorkenntnisse zum Thema „Engischlernen von Menschen mit geistiger Behinderung“, weshalb nach BORTZ und DÖRING von einer „*Insiderperspektive*“ (Bortz/Döring 2016, 150) der Verfasserin ausgegangen werden kann.

Menschen mit geistiger Behinderung, die Englisch als Fremdsprache lernen sind ein bislang völlig vernachlässigtes Forschungsthema. Auch die aktive Einbeziehung dieses Personenkreises an Forschungsprojekten kann nicht als etabliert bezeichnet werden, doch wächst dieses Vorgehen unter dem Oberbegriff der „Partizipativen Forschung“ international sowie in der Bundesrepublik stetig an (siehe auch Kapitel 2.1.4). Hier lassen sich BERGOLD (2013), HAUSER (2013) sowie GEBERT (2014), als Beispiele nennen.

Da das vorliegende Forschungsvorhaben eine Annäherung an ein bislang wenig erforschtes Feld darstellt, handelt es sich um eine explorative Studie. Sie besitzt auf inhaltlicher Ebene sowohl praktische als auch theoretische Relevanz. Zum einen bieten das Forschungsanliegen und die zu erwartenden Ergebnisse eine geeignete Ausgangslage, um darauf aufbauend konkrete Praxisprobleme, wie beispielsweise die Bearbeitung didaktischer Fragen zur Konzeption von Englischangeboten aus Teilnehmersicht, zu entwickeln. Darüber hinaus tragen die Befragung von Menschen mit geistiger Behinderung als Experten in eigener Sache sowie die theoretisch fundierte Diskussion über die Bildbarkeit dieses Personenkreises und die Auswirkungen von Bildungsangeboten dazu bei, gesamtgesellschaftliche Probleme auf Basis dieser Forschungsarbeit zu reflektieren.

2.2.2) Entwicklung des Forschungsthemas unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands

In dem vorliegenden Forschungsthema werden zwei bislang nur isoliert betrachtete und erforschte Themenkomplexe empirisch miteinander verbunden: „Menschen mit geistiger Behinderung“ und „Englisch lernen“. Zwar existieren (empirische) Forschungsergebnisse zu jedem dieser Themen separat. Einerseits sind dies die zahlreichen theoretischen Ausführungen zu Bildungsmöglichkeiten und Aneignungswegen im Kontext der Didaktik des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung sowie vermehrt auch Studien, die Sichtweisen dieses Personenkreises zu Aspekten des eigenen Lebens beispielsweise in Hinblick auf ihre Lebensqualität darstellen (vgl. hierzu beispielsweise Julius 2000, Schuppener 2005, Schäfer 2008, Michels 2012). Andererseits liegen bereits einige Forschungsergebnisse zu den Effekten und Bedingungsfaktoren für Kinder, Jugendliche und Erwachsene beim Lernen der Fremdsprache Englisch allgemein vor (vgl. hierzu beispielsweise Caspari 2003, Schrader et al. 2008, Schneider 2010, Jaehner et al. 2014). Ein Zusammenhang zwischen diesen beiden Themen wurde empirisch jedoch noch nicht beleuchtet. So entwickelt sich die zentrale Fragestellung dieser Studie aus dem Anliegen, diese Forschungslücke zu schließen und die Auswirkungen des Englischlernens in schulischen und außerschulischen Kontexten von Menschen mit geistiger Behinderung auf ihr Leben aus eigener Sicht zu erheben.

Dass bislang keine empirischen Forschungsergebnisse vorliegen, die das gewählte Forschungsthema direkt betreffen, zeigt eine ausführliche Sichtung der Literaturlage im deutschen und englischsprachigen Wissenschaftsraum. Die Literaturrecherche ergibt zunächst vereinzelt Forderungen danach, Englisch als Bildungsangebot für den Personenkreis von Menschen mit geistiger Behinderung überhaupt zu berücksichtigen, wie beispielsweise in Grundlagenwerken zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von THEUNISSEN bereits im Jahr 2003 (vgl. Theunissen 2003, 85) oder von LINDMEIER/LINDMEIER in 2012 formuliert, in denen grundlegende Kenntnisse in der Fremdsprache Englisch explizit als *„bedeutsam für die Alltagsbewältigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten“* (Lindmeier/Lindmeier 2012, 118) angesehen werden. Des Weiteren wird in der Literatur seit vielen Jahren abgewogen, ob und in welcher Verbindlichkeit

Englisch für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden soll sowie welche Potenziale und Risiken damit einhergehen (siehe hierzu u.a. PIEPHO 2003 und DENEKE 2010).

Darüber hinaus liegen vereinzelt empirische Studien vor, die sich dem Englischlernen in ausgewählten Förderschwerpunkten widmen. Hierbei gehen beispielsweise JAEHNER, MAYER und SCHICK (2014) auf den Englischunterricht für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache ein und untersuchen Bedingungsfaktoren für erfolgreiche Wortschatzarbeit. HEßMANN stellt eine aus dem englischsprachigen Raum übertragene Forschungsarbeit für den Personenkreis der Menschen mit Hörschädigung vor, in der ein Online-Sprachkurs für diese Zielgruppe entwickelt wurde (vgl. Heßmann 2014, 131ff.). Diese empirischen Arbeiten im beschriebenen Themenfeld sind jedoch als seltene Ausnahmen zu sehen.

Den Großteil der Veröffentlichungen zur Thematik „Englisch für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. für Menschen mit Behinderung im Allgemeinen“ stellen praxisorientierte Beiträge in Zeitschriften und Herausgeberwerken dar, die die individuellen Bedingungen in ausgewählten Förderschwerpunkten hinsichtlich Englisch als Lernangebot darstellen sowie Vorschläge zu konkreten Unterrichtsreihen oder allgemeine Empfehlungen für Unterrichtende im Fach Englisch an der Förderschule oder in inklusiven Settings enthalten. Dabei besitzen Veröffentlichungen zum Englischunterricht im Förderschwerpunkt Lernen eine relativ lange Tradition, wie exemplarisch bei KUTSCHER (2003 und 2005) nachzulesen ist. Ausführungen zum Englischlernen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung lassen sich weniger häufig finden, decken sich aber inhaltlich weitgehend (siehe dazu zum Beispiel ROSSA 2015 sowie STEUDLE 2013 und 2015). Hierbei ist jedoch wie bei SCHÄFER (2014) nicht immer trennscharf erkennbar, ob unter die Bezeichnung „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ eher Schüler/innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder solche mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung fallen bzw. ob Personen mit einer sogenannten geistigen Behinderung oder einer Lernbehinderung gemeint sind.

In Hinblick auf eine zunehmende Ausrichtung der Fachdidaktik Englisch auf heterogene Lerngruppen, vor allem im Rahmen der konsequenten Umsetzung

der Inklusion als Folge der UN-Behindertenrechtskonvention, aber auch durch eine Orientierung an unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wie dem Aspekt der Mehrsprachigkeit in multilingualen Klassenräumen, wird diese Zahl der praxisorientierten Beiträge wohl weiter steigen. Darin liegt das Potential, die konkrete inhaltliche Gestaltung des Lernangebots Englisch für eine vielfältige Zielgruppe weiterzuentwickeln. Jedoch wäre es im Zuge dieser Entwicklung wünschenswert und zugleich dringend erforderlich, dass sich die Forschung verstärkt der empirischen Erhebung von Daten zur Qualität des Englischunterrichts widmet, sowie den Auswirkungen von Englischlernen unter diversen Bedingungen und bestehenden hemmenden Faktoren, um die so gewonnenen Erkenntnisse für die Lehr- und Lernpraxis nutzbar zu machen. Dabei müsste das Forschungsinteresse durch die Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention sich auf sämtliche Personengruppen beziehen.

International liegen vereinzelt Studien vor, die das dieser Arbeit vorliegende Forschungsthema „Effekte des Englischlernens von Menschen mit Behinderung“, wenn auch nur marginal, berühren. Nach Recherchen über die wissenschaftliche Literaturdatenbank ERIC (Education Resources Information Center) des US-amerikanischen Bildungsministeriums im englischen Sprachraum sind seit 2012 einzelne Studien veröffentlicht worden, in denen beispielweise die Schwierigkeiten von Studierenden mit Lernschwierigkeiten beim Erreichen von Bildungsabschlüssen beschrieben werden, wenn Fremdsprachenkenntnisse nur teilweise oder überhaupt nicht erworben wurden (vgl. Trammell 2016). Hier wurde der Fokus allerdings auf bilinguale Kontexte wie das Verhältnis Spanisch-Englisch gelegt. Dennoch wird, wie die Studie von TRAMMELL (2016) zeigt, die Verbindlichkeit von Fremdsprachen als Lernangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten auch international in Frage gestellt, was durch fehlende empirisch belegte Aussagen über die Auswirkungen des Lerninhaltes „Fremdsprache“ begründet werden kann.

Wie die vorangegangenen Ausführungen deutlich machen, liegen keine empirischen Studien vor, die über oder gar unter unmittelbarer Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. Menschen mit geistiger Behinderung zum Thema Englischlernen als Fremdsprache durchgeführt wurden. Erhobene empirische Daten zum Lernen und Lehren von Englisch als Fremdsprache

fokussieren meist entweder Untersuchungen von Unterrichtsprozessen im Fach Englisch, oft durch Beobachtungen und Videoanalysen mit dem Ziel der Diagnose von Unterrichtsqualität (wie beispielsweise von SCHNEIDER 2010), oder Befragungen von Lehrenden des Faches Englisch (zum Beispiel zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/innen von CASPARI 2003). Damit wird deutlich, dass die von MÜLLER-HARTMANN/ SCHOCKER-V. DITFURTH geforderte „*Teilnehmerorientierung*“ in der qualitativen Fremdsprachenforschung (Müller-Hartmann/Schocker-v. Dittfurth 2001, 5) sich in erster Linie auf die Unterrichtenden als Untersuchungsgruppe anstatt auf die Teilnehmenden bzw. Lernenden selbst fokussiert. Einzig in der Studie von RAUSCHERT (2014) stehen die Englischlernenden selbst im Mittelpunkt der Erhebung, indem sie durch Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung über die Fördermöglichkeiten interkultureller Kompetenz im Englischunterricht Aussagen treffen.

Da in den wenigen vorhandenen empirischen Studien zum Englischlernen vorherrschend die Sichtweisen von Lehrenden erhoben wurden, fehlt die Perspektive der Lernenden nahezu gänzlich. Deshalb sollen im Rahmen dieser Arbeit die Lernenden selbst die Möglichkeit erhalten, Aussagen zum Bildungsangebot Englisch zu treffen. Um die individuelle Bedeutsamkeit von Englisch als Fremdsprache für einen bestimmten Personenkreis zu messen und damit beispielsweise die Verankerung des Angebots in Bildungsinstitutionen zu begründen, die Qualität dieses Angebots zu bewerten und weiterzuentwickeln, müssen empfundene Effekte und Eindrücke des Englischlernens möglichst authentisch herausgearbeitet werden.

Die konsequente Umsetzung der Inklusion lässt den Ausschluss bestimmter Personengruppen als Empfänger von Bildungsangeboten und somit auch als Forschungsteilnehmende nicht zu. Eine Unterscheidung in zu unterrichtende und zu ignorierende Inhalte, in zugängliche und unzugängliche Bildungsangebote, darf es nicht geben. So rücken in dieser Studie die Bedürfnisse von Menschen mit geistiger Behinderung in den Blick der Englischdidaktik. Für sie ist, wie im Theoriekapitel dargestellt wurde, das Bildungsrecht im Vergleich zu anderen Personenkreisen noch am wenigsten etabliert. Deshalb will die vorliegende Studie den Zusammenhang zwischen Englischlernen und dessen Auswirkungen speziell für diesen Personenkreis untersuchen.

2.2.3) Grundannahmen und Forschungsfragen zur Ableitung des Interviewleitfadens

Die zentrale, übergeordnete Forschungsfrage im Rahmen der vorliegenden Studie lautet:

Hat Englischlernen für den Personenkreis von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung aus ihrer eigenen Sicht Auswirkungen auf ihr Leben?

Diese Forschungsfrage lässt sich einer Zusammenhangshypothese unterordnen, bei der „*Vorstellungen über Wirkungsmodelle dominieren*“ (Bortz/Döring 2016, 146). Untersucht werden soll, ob Englischlernen von Menschen mit geistiger Behinderung Auswirkungen für sie selbst hat und inwieweit sich diese Effekte wissenschaftlich darstellen lassen. Die vermuteten Wirkungsmodelle werden im Rahmen des folgenden Kapitels näher erläutert und beschreiben die Entstehung der Forschungsfrage und damit die Entwicklung des Untersuchungsinstruments.

Zu der hier zu untersuchenden Forschungsfrage bestehen, wie im vorangegangenen Abschnitt beschrieben wurde, keine eigenständigen wissenschaftlichen Theorien, aus denen sich Forschungshypothesen ableiten ließen. Deshalb empfiehlt es sich, auf der Basis des bisherigen wissenschaftlichen Forschungsstands stattdessen offenere Forschungsfragen zu bilden (vgl. Bortz/Döring 2016, 155). Durch die Formulierung von spezifischen Forschungsfragestellungen wird die Vielfalt der übergeordneten, sehr allgemein gehaltenen Forschungsfrage „Hat Englischlernen für den Menschen mit geistiger Behinderung aus ihrer eigenen Sicht Auswirkungen auf ihr Leben?“ reduziert und das weitere methodische Vorgehen strukturiert (vgl. Flick 2014, 133ff.). Maßgeblich ist dabei die Frage, welche Aspekte des Oberbegriffs „Auswirkungen“ als wesentlich erachtet und damit von der Forscherin eingegrenzt werden. Dazu wurden auf Basis einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Forschungsthema, einer Auswertung der dargestellten Literatur- und Forschungslage sowie unter Einbeziehung eigener subjektiver Erfahrungen die folgenden drei Grundannahmen gebildet:

Grundannahme 1:

Englischlernen hat Auswirkungen auf die Befragten selbst.

Grundannahme 2:

Engischlernen hat Einfluss auf die Befragten als Teil der Gesellschaft.

Grundannahme 3:

Durch Englischlernen entstehen Effekte für ausgewählte Aspekte des Lernverhaltens.

Im Kontext dieser drei Grundannahmen sind jeweils eigene Arbeitsdefinitionen zu zentralen Begrifflichkeiten gültig, die auf der theoretischen Grundlage in Kapitel 1 gebildet wurden. Auf diesem Wege werden die Auswirkungen von Englisch als Fremdsprache für den spezifischen Personenkreis der Befragten operationalisiert und so theoretisch fundiert erhoben. Das Anliegen des Forschungsvorhabens ist es, zu überprüfen, ob und inwieweit die Grundannahmen für den Personenkreis Menschen mit (geistiger) Behinderung Gültigkeit besitzen. Die Grundannahmen wurden inhaltlich gebündelt und den Oberbegriffen Auswirkungen auf das Selbst (Grundannahme 1), Auswirkungen auf soziale Beziehungen und Teilhabe (Grundannahme 2) sowie Auswirkungen auf ausgewählte Aspekte des Lernverhaltens (Grundannahme 3) zugeordnet. Im Folgenden werden sie auf Basis der theoretischen Vorarbeit in einzelne Aspekte aufgeschlüsselt, so dass sie für den Interviewleitfaden als Fragebereiche und zu erforschende Items nutzbar werden.

Die Untersuchung basiert auf dem Vorgehen der „*induktive[n] Bildung theoretischer Konzepte*“ (Bortz/Döring 2016, 222) zur Ableitung von konkreten Forschungsannahmen und ist dann zulässig oder sogar empfehlenswert, wenn die Forschungslage als relativ offen zu bezeichnen ist, zu erhebende Daten nicht numerisch sind, das Erhebungsinstrument nicht standardisiert ist und die vor der Durchführung angenommenen theoretischen Konzepte in der Analyse verdichtet werden (vgl. ebd.). Diese Kriterien treffen auf die vorliegende Untersuchung zu.

Grundannahme 1 „Auswirkungen auf das Selbst“

Als theoretische Basis wurden im Kapitel 1.1 der Arbeit zentrale Begriffe zum Themenbereich „Selbst“ näher definiert, um sie für den eigenen

Forschungskontext nutzbar zu machen. Bezogen auf die Forschungsfrage 1 soll nun vor diesem Hintergrund die Grundannahme begründet werden. „Selbst“ und „Identität“ einer Person werden der theoretischen Verankerung in Kapitel 1 nach synonym verwendet und bezeichnen die *Gesamtheit des Wissens über die eigene Person, wechselseitig entstehend durch Selbstwahrnehmung und soziale Vergleichsprozesse*. Es soll untersucht werden, inwieweit das selbstbezogene Wissen durch den Bildungsinhalt Englisch bzw. durch die Tatsache, selbst Englisch zu lernen, aus Sicht der Nutzer/innen beeinflusst wird. Da sich Wissen über die eigene Person aufbaut, indem jemand eigene Erfahrungen macht und mit anderen Menschen in sozialem Kontakt steht, ist ein Bildungsinhalt grundsätzlich dafür geeignet, zu diesem Wissensaufbau beizutragen. Die Nutzersicht wird in der vorliegenden Untersuchung betont, so dass die Befragten selbst beurteilen sollen, ob ihr Englischlernen zur Entwicklung ihres Selbst beiträgt, einschließlich der Dimensionen der Interaktion Kommunikation mit Mitmenschen.

Ist dies der Fall, gilt es in einem zweiten Schritt im Verständnis eines Selbstbildes als *Gesamtheit der subjektiven Bilder und Einschätzungen über die eigene Person* herauszufinden, wie die Befragten ihr eigenes Englischlernen einschätzen, also ob sie die Tatsache, selbst Englisch zu lernen, tendenziell eher positiv oder negativ bewerten. Dabei sind Bewertungen der eigenen Person in Hinblick auf persönliche Veränderungen durch das Erlernen der englischen Sprache oder die eigene Zufriedenheit und Souveränität im Umgang mit dem Lerngegenstand als affektive Komponenten, Einschätzungen des gesellschaftlichen Stellenwerts dieses Lernangebots im Sinne des beschriebenen selbstbezogenen Wissens, also als kognitive Dimension zu verstehen.

Es soll außerdem erforscht werden, ob Englisch zu lernen dazu beiträgt, das aufgebaute Wissen über die eigene Person im Sinne der affektiven Komponente des Selbstwertes zu evaluieren. Dabei sollen im Interview bewusst Prozesse der Reflexion des Englischlernens und der Introspektion hervorgerufen werden. So bewerten die Interviewteilnehmer/innen aus Nutzersicht, ob ihr Englischlernen durch die neu gemachten Erfahrungen und damit subjektiven Einschätzungen zu sich selbst zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beiträgt. Englisch zu lernen ist

dabei gleichzeitig in dreierlei Hinsicht zu sehen: als Einfluss von außen, aber auch als eigene Tätigkeit des Aushandelns von Beziehungen und Kommunikation mit anderen Personen sowie gleichzeitig als subjektiver, innerer Bildungsprozess.

Auf dieser Basis wurde die Grundannahme zu den Auswirkungen des Englischlernens auf die Befragten selbst weiter ausgearbeitet:

Grundannahme 1: Englischlernen hat auf die Befragten selbst Auswirkungen.

Diese sind als positiv gerichtet hinsichtlich ihres Selbstbildes
und ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu erwarten.

Im nächsten Schritt der Untersuchungsplanung wurden die dargestellten Grundannahmen weiter konkretisiert und in Items aufgeschlüsselt, um dadurch einen Leitfaden für die Interviews als Erhebungsinstrument zu entwickeln.

Items, um die Grundannahme 1,
„Engischlernen hat auf die Befragten selbst Auswirkungen“
zu überprüfen:

- Vorstellungen der Person über sich selbst
- Einschätzung eigener Fähigkeiten
- Bewertungen der eigenen Person
- Zufriedenheit mit der eigenen Person
- Bewertung der Tatsache, Englisch zu lernen
- Veränderungen durch Englischlernen
- Auswirkungen auf Persönlichkeitsentwicklung
- mit Englischlernen verbundene Emotionen
- Einfluss von Englisch auf das Selbstbild
- subjektive Bedeutsamkeit von Englisch
- subjektive Gegenwartsbedeutung von Englisch
- subjektive Zukunftsbedeutung von Englisch
- Zutrauen der Aussprache
- Ängste beim Englischlernen
- Freiwilligkeit der Teilnahme am Englischlernen

Grundannahme 2 „Auswirkungen auf soziale Beziehungen und Teilhabe“

Die zweite Grundannahme will Auswirkungen von Englischlernen auf soziale Beziehungen aus Sicht von Menschen mit geistiger Behinderung erheben. Gültigkeit besitzt dabei die erarbeitete Definition des Teilhabebegriffs aus Kapitel 1.2) für diesen Kontext: Demnach meint Teilhabe das *Einbezogensein in soziale Beziehungen innerhalb des gesellschaftlichen Systems durch den Bildungsinhalt Englisch*. Einbezogensein durch Englischlernen umfasst die folgenden Lebensbereiche:

- Bildung (im Schulalter, in der Erwachsenenbildung)
- Alltägliche Lebensgestaltung (bezüglich Selbstbestimmung und Barrierefreiheit)
- Freizeit und Kultur
- Familie und soziale Netze (engere und weitere soziale Kreise)

Es soll also überprüft werden, inwieweit das Verstehen und Sprechen der englischen Sprache für die Teilhabe der Befragten von Bedeutung ist. Dazu werden aus ihrer Nutzersicht individuelle Einschätzungen und Erfahrungen zum gesellschaftlichen Stellenwert von Englisch als Fremdsprache erhoben, die Auswirkungen des Englischlernens auf die alltägliche Lebensgestaltung erfragt sowie der Einfluss von Englisch auf das sie umgebende Netzwerk, also das Miteinander in Familie und engeren und weiteren sozialen Kreisen, beschrieben und Haltungen zu ihrer Rolle als Teil der Gesellschaft in Bezug auf das Englischlernen thematisiert.

Hierbei tragen Aussagen wie von KÖPFER (2014), die postulieren, „*dass Fremdsprachen – und insbesondere die englische Sprache als „Weltverkehrssprache“ – im Zuge der Globalisierung und der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung im Zeitalter der Informationstechnologien immens an Bedeutung gewonnen haben*“ (Köpfer 2014, 158), dazu bei, der englischen Sprache und somit der Tatsache, Englisch zu erlernen, einen hohen Stellenwert für das Leben in unserer Gesellschaft beizumessen. Weil davon ausgegangen wird, dass die Umwelt in nahezu allen gesellschaftlichen Lebensbereichen wie Musik, Freizeit, Sport, Technik oder Mediennutzung

allgemein, von Anglizismen, Lehnwörtern oder Mischformen der deutschen und englischen Sprache beeinflusst wird, ergibt sich als eine der zentralen Fragen, ob und inwieweit diese weitreichende Behauptung von Menschen mit geistiger Behinderung erlebt und eingeschätzt wird. Englisch zu lernen hätte somit einen enormen Einfluss auf soziale und kulturelle Teilhabe in der Gesellschaft, auf menschliche Kommunikation, besäße eine weitreichende Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung. Über grundlegende Englischkenntnisse zu verfügen bzw. die Gelegenheit zu haben, diese zu erwerben, würde als eine maßgebliche Bedingung gelten, um den Umwelterwartungen an eine Person näher zu kommen und die Umwelt mitzugestalten. Teilhabe am Leben in einer zunehmend komplexen und von der englischen Sprache geprägten Welt soll aus Sicht der Teilhabenden selbst beurteilt werden.

In Grundannahme 2 soll die subjektive Wahrnehmung von Englisch als allgegenwärtiger Umweltfaktor und die individuelle Bewertung der eigenen Mitgestaltungsmöglichkeiten durch das Lernen der englischen Sprache, zum Beispiel in Form von Mitreden über und Mitgestalten von bestimmten Themen öffentlichen Lebens oder der Fähigkeit aus Nutzersicht herausgefiltert werden. Zudem trägt die verbindliche Verankerung von Englisch als Unterrichtsfach an Grundschulen dazu bei, dass das Sprechen und Verstehen dieser Sprache zunehmend als Normalität angesehen wird. Es wird mehr und mehr selbstverständlich sein, Englisch zu beherrschen bzw. zu lernen. Auswirkungen auf die Gesellschaft als Kernpunkt dieser Grundannahme umfassen somit auch das Konzept der „Normalität“. Demnach dient die zweite Grundannahme dem Ziel zu überprüfen, inwieweit die Befragten es als normal empfinden, Englisch zu lernen. Zusammengefasst lässt sich hinsichtlich der Auswirkungen von Englischlernen auf die Befragten als Teil der Gesellschaft und im sozialen Miteinander folgende Grundannahme formulieren:

Grundannahme 2:

Engischlernen hat Einfluss auf die Befragten als Teil der Gesellschaft und ihr Verhältnis zu anderen. Das Lernen der Sprache Englisch als wesentliches Medium der gesellschaftlichen Kommunikation fördert die Möglichkeiten der sozialen und kulturellen Teilhabe und Mitgestaltung, indem die umgebende Umwelt besser verstanden und eigene Ausdrucksmöglichkeiten gesteigert werden.

Englisch zu lernen kann Bestandteil individueller Wünsche, Vorstellungen und Erwartungen sein, es besitzt für die Befragten eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung und kann als Teil der Selbstverwirklichung angesehen werden. Englisch zu lernen bedeutet Normalität.

Anhand der folgenden Items soll die Grundannahme 2 überprüft werden:

Items, um die Grundannahme 2,
„Englischlernen hat Einfluss auf die Befragten als Teil der Gesellschaft
und ihr Verhältnis zu anderen“ zu überprüfen:

- Einfluss von Englisch auf Gesellschaft
- Einfluss von Englisch auf Medien
- allgemeine Gegenwartsbedeutung von Englisch
- allgemeine Zukunftsbedeutung von Englisch
- Praktikabilität und Nutzen von Englisch
- Meinung anderer zum Englischlernen einschätzen
- Bewertung der Meinung anderer
- eigene Rolle als Teil der Gesellschaft bewerten
- Umwelteinflüsse durch Englisch verstehen
- Medien verstehen
- Medien mitgestalten
- an Kommunikation teilnehmen
- subjektive Wahrnehmung der Mitgestaltung
- Englischlernen als Normalität
- Wunsch nach Englischlernen
- Möglichkeit zur Selbstverwirklichung

Grundannahme 3 „Auswirkungen ausgewählter Aspekte des Lernverhaltens“

In der dritten Grundannahme geht es um die Auswirkungen von Englischlernen auf das Lernverhalten der Befragten. Dabei ist von einem Zuwachs der Lernkompetenz auszugehen und es soll herausgefunden werden, welches strategische Wissen durch Englischlernen aus Sicht der Befragte erworben wird.

Grundannahme 3:

Engischlernen hat Auswirkungen auf ausgewählte Aspekte des Lernverhaltens der Befragten. Englischlernen bereitet ihnen Freude am Lernen, wirkt sich positiv auf ihre Lernmotivation aus und fördert ihr individuelles Gedächtnis und Merkverhalten sowie ihre Methoden- und Medienkompetenz.

Zum Oberbegriff „Lernverhalten“ werden Erkenntnisse aus Literatur und Forschung zur allgemeinen Lehr- und Lernforschung und Ergebnisse derselben für das Unterrichtsfach Englisch herangezogen, die sich mit den Begriffen Lernverhalten und Lernkompetenz, verschiedenen Definitionen, Modellen zum Aufbau sowie der Förderung von Lernverhalten und Lernkompetenz auseinandersetzen. Nach AREND kann Lernkompetenz *„als Fähigkeit und Bereitschaft verstanden werden, in variablen formellen und informellen Lernsituationen unter variablen Lernbedingungen lernen zu können. Lernkompetenz bedeutet die Fähigkeit, in verschiedenen Lernsituationen zu lernen. Lernen selbst vollzieht sich in der Performanz und so zeigt sich Lernkompetenz im Prozess und Vollzug des Lernens selber“* (Arend 2010, 15). Als konstituierende Bestandteile werden Selbststeuerungskompetenz, Kooperationskompetenz sowie Medienkompetenz angeführt (vgl. ebd., 16f.).

Aus den empirischen Erkenntnissen, die im Rahmen der Analyse der internationalen DESI-STUDIE zum Kompetenzniveau von Schüler/innen aller Schulformen in den Fächern Englisch und Deutsch im Jahr 2008 hervorgingen, lassen sich ebenfalls Konsequenzen für die Thematik Lernverhalten und Lernstrategien im Englischunterricht ableiten. Hierbei wurden Lernstrategien als *„geistige Aktivitäten, die mit dem Ziel des Lernens, Verstehens und Wissenserwerbs mehr oder weniger bewusst eingesetzt werden“* (Schrader et al. 2008, 270) definiert. Zu den expliziten Lernstrategien im Fach Englisch zählen *„unter anderem gezielte Bemühungen, die Fremdsprache möglichst oft und systematisch einzusetzen, mit fehlenden Informationen (z.B. nicht bekannten Bedeutungen) umzugehen oder Lerngelegenheiten zu nutzen“* (ebd.). Die Bildungsforscher weisen darauf hin, dass für den Erfolg beim Lernen der Fremdsprache Englisch auch nicht-strategische, also nicht mit gezielter Lernabsicht eingesetzte Lernaktivitäten wesentlich sind. Dazu zählen Aktivitäten wie Lesen und Mediennutzung in der Fremdsprache. Neben den dargestellten

Aspekten der Lernstrategienutzung hängt die Quantität und Qualität des Lernens auch von motivationalen Faktoren und kognitiven Fähigkeiten ab (vgl. ebd.).

Auf Basis dieser Ausführungen wird das Konstrukt „Lernverhalten“ für den Zweck der vorliegenden Untersuchung in ausgewählte zu untersuchende Teilaspekte unterteilt. Zunächst soll der Einsatz der Fremdsprache als aktive Sprachproduktion sowie als passives Sprachverständnis erhoben werden, in Bezug auf das Lernsetting (inner- und/oder außerhalb des Lernangebots selbst, in anderen Lern- oder Lebensbereichen) sowie deren Häufigkeit, da diese gezielten Bemühungen, die Fremdsprache einzusetzen, im Rahmen der DESI-STUDIE als explizite Lernstrategie für das Fach Englisch erhoben wurden. Anschließend soll eine Einschätzung zu methodischen Aspekten wie der Kooperationsfähigkeit in Form von Partner- und Gruppenarbeit beim Englischlernen erfragt und die eigene Mediennutzung/-kompetenz sowie das Lesen von englischer Sprache explizit berücksichtigt werden, da diese Faktoren ebenfalls als konstituierend für das Lernverhalten im Fach Englisch herausgearbeitet wurden. Des Weiteren ist es erforderlich, die Englischlerner/innen hinsichtlich ihres bewussten oder unbewussten Strategieeinsatzes zum Ausbau von Merkfähigkeit, ihres Umgangs mit Fehlern und Verhaltens bei fehlenden Informationen zu befragen, um weitere Aussagen über Lernverhalten und Lernkompetenz beim Englischlernen zu treffen. Da sich neben kognitiven Faktoren außerdem auch die Lernmotivation auf das Lernverhalten auswirkt, sollen die Befragten diese durch ihre am Englischunterricht subjektiv empfundene Freude bewerten.

Items, um die Grundannahme 3,
„Engischlernen hat Effekte auf ausgewählte Aspekte des Lernverhaltens der
Befragten“ zu überprüfen:

- Haltung zum Englischlernen allgemein
- Freude am Lernen
- Methoden beim Englischlernen
- Sozialformen beim Englischlernen
- Strategiewissen und -anwendung
- Merkfähigkeit
- Anteil der Schriftsprache
- Frage der Unterrichtssprache (Anteile Deutsch/Englisch)

- Kognitive Voraussetzungen für Englischlernen
- Transfer von Englischkenntnissen auf andere Lernbereiche
- Einschätzung der Effekte auf eigenes Lernverhalten
- Bewertung der eigenen Schulzeit
- Bewertung eigener Kulturtechniken
- Lesekompetenz
- Umgang mit Fehlern
- Verhalten bei fehlenden sprachlichen Informationen

2.2.4) Beschreibung des Forschungsfeldes und des Personenkreises

In qualitativen Studien ist der Zugang zum Forschungsfeld und die Rollendefinition des Forschenden als maßgeblich zu betrachten. Dies belegt die einschlägige Literatur zum qualitativen Forschungsdesign (vgl. Flick 2014, 142f. sowie Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 45). Für das vorliegende Forschungsvorhaben waren aufgrund des Kreises der Befragten und der Bedingungen des Forschungsfeldes einige Entscheidungen für den Untersuchungsverlauf von zentraler Bedeutung. Diese sollen im Verlauf des Abschnitts begründet werden.

Es handelt sich bei den Befragten um Personen, bei denen im schulischen Sinne ein Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung und im außerschulischen Sinne eine sogenannte geistige Behinderung vorliegt. Geistigbehinderte, geistig behinderte Menschen, Menschen mit geistiger Behinderung, Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und Menschen mit Lernschwierigkeiten – welcher Personenkreis ist hier gemeint? Dem Begriff „geistige Behinderung“, der in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, sind zahlreiche Be- und Umschreibungsversuche vorangegangen, alle auf der Suche nach der treffenden Bezeichnung für eine ausgesprochen heterogene Gruppe von Menschen (vgl. Stöppler 2017, 16). Zwar konnten inzwischen negativ konnotierte Beschreibungen wie „debil“ oder „schwachsinnig“ abgelöst werden, dennoch bleibt der Begriff „geistig behindert“ trotz aller terminologischen Ansätze weiterhin wenig konkret (vgl. ebd.). Durch Bemühungen der als Elterninitiative gegründeten LEBENSHILFE etablierte sich der Begriff „Geistigbehinderte“ seit den 1960er Jahren in Deutschland (vgl. ebd., 17). Vermehrt geriet jedoch die

Substantivierung der Bezeichnung in die Kritik, so dass sich insbesondere Selbstvertretungsgruppen wie PEOPLE FIRST dafür einsetzten, ihrem Namen entsprechend den Mensch zuerst zu sehen und somit auch terminologisch als „Menschen mit geistiger Behinderung“ umzusetzen (vgl. ebd.). Um der Komplexität und Individualität dieses Personenkreises Rechnung zu tragen, muss geistige Behinderung nach STÖPPLER (2017) als *„Sammelbegriff für ein Phänomen mit oft lebenslangen, aber verschiedenen Äußerungsformen einer unterdurchschnittlichen Verarbeitung kognitiver Prozesse und Problemen mit der sozialen Adaption“* (Stöppler 2017, 17) verstanden werden. Die Ausgestaltung der kognitiven Verarbeitungsprozesse des einzelnen Menschen mit geistiger Behinderung sind vielschichtig und reichen von einer geringen über eine mäßige bis hin zu einer starken Beeinträchtigung dieser (vgl. ebd., 18). Die im Rahmen der vorliegenden Studie befragten Personen besaßen eine geringe bis mäßige Beeinträchtigung der kognitiven Verarbeitungsprozesse und verfügten somit über eine relativ hohe kognitive Entwicklungsstufe und ein hohes Maß an Selbstständigkeit im lebenspraktischen Bereich, angrenzend zu der des Personenkreises Menschen mit Lernbehinderung.

Die dargestellte Entwicklung der begrifflichen Diskussion um Menschen mit geistiger Behinderung kann nicht losgelöst von den unterschiedlichen Klassifikationssystemen betrachtet werden, die geistige Behinderung jeweils aus der Perspektive ihrer eigenen Disziplin heraus definieren. Dabei hat sich im Zuge der Anerkennung der Individualität und Vielfalt des einzelnen Menschen mit geistiger Behinderung ein Wandel vollzogen von einer defizitorientierten, rein medizinisch-funktionalistischen Sichtweise hin zu einem „individualistisch subjektorientierte[n] Förderverständnis“ (Stöppler 2017, 19). Mit der ICF, der *„International Classification of Functioning, Disability and Health“*, legte die Weltgesundheitsorganisation WHO im Jahr 2005 ein nach wie vor aktuelles Klassifikationssystem vor, welches Behinderung erstmal aus einer bio-psycho-sozialen Betrachtungsweise auffasst und die individuellen Aspekte Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Partizipation sowie Umweltfaktoren gleichermaßen zueinander in Beziehung setzt (vgl. ebd., 20f.). Abweichungen in diesen Wechselwirkungen und somit Behinderungen werden in der ICF dementsprechend nicht mehr anhand eines Intelligenzquotienten, sondern durch die entstehenden Beeinträchtigungen der sich gegenseitig

beeinflussenden individuellen Aspekte definiert (vgl. ebd., 22). Somit greift die ICF in dieser Wechselseitigkeit bereits den in Artikel 1 der UN-BRK postulierten Zusammenhang zwischen sozialen bzw. umweltbezogenen Barrieren und dem Ausmaß der gesellschaftlichen Teilhabe auf (vgl. ebd., 20). Zusammenfassend wird in der vorliegenden Arbeit von einer individualistischen, teilhabeorientierten Betrachtungsweise von Behinderung auf Basis der ICF ausgegangen, in dessen Verständnis der Begriff „Menschen mit geistiger Behinderung“ nach STÖPPLER (2017) verwendet wird.

Für die vorliegende Studie wurden insgesamt 34 Personen mit sogenannter geistiger Behinderung, davon 18 weiblich und 16 männlich, zwischen 12 und 63 Jahren befragt. Alle diese Befragten lernen Englisch als Fremdsprache. Die Umstände des Englischlernens unterscheiden sich jedoch hinsichtlich des institutionellen Rahmens, der Verbindlichkeit, des Umfangs und der Organisationsform. Um die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, wurden die folgenden drei Untersuchungsgruppen gebildet:

- Zur Gruppe E (Erwachsenenbildung) gehören 13 Personen, die in ihrer Freizeit in einer Bildungseinrichtung Englisch lernen. Das Lernangebot findet in Form von Englischkursen für Anfänger und Fortgeschrittene statt, die von Kursleitern einmal wöchentlich über einen Zeitraum von sechs Monaten durchgeführt werden. Die Teilnehmer/innen dieser Gruppe sind im Durchschnitt 43 Jahre alt. Fünf der Teilnehmer/innen der Interviews sind männlich, acht sind weiblich.
- Zur Gruppe F (Förderschule) gehören 11 Schülerinnen und Schüler, die an einer Förderschule Englisch lernen. Das Lernangebot findet hier in Form von Englischunterricht im Klassen- und Kursverband statt, der von Lehrerinnen und Lehrern ein- bis zweimal wöchentlich durchgeführt wird. Die Teilnehmer/innen dieser Gruppe sind im Durchschnitt 17 Jahre alt. Fünf der Teilnehmer/innen der Interviews sind männlich, sechs sind weiblich.
- Zur Gruppe I (Inklusion) gehören 9 Schülerinnen und Schüler, die an einer Gesamtschule Englisch lernen. Das Lernangebot findet hier in Form von Englischunterricht im Klassen- und Kursverband statt, der von Lehrerinnen und Lehrern ein- bis zweimal wöchentlich durchgeführt wird. Die Teilnehmer/innen dieser Gruppe sind im Durchschnitt 13 Jahre alt. Vier der Teilnehmer/innen der Interviews sind männlich, fünf sind weiblich.

Um Hemmnisse und Ängste bei den Befragten zu reduzieren und ihnen durch ihr gewohntes Umfeld Sicherheit zu geben, wurde die vorliegende Untersuchung als Feldstudie im natürlichen Umfeld geplant. So sind die Untersuchungsbedingungen den Alltagsbedingungen möglichst nah (vgl. Bortz/Döring 2016, 206). Für den weiteren Forschungsverlauf war von Beginn an die Akquise und der Kontaktaufbau zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmern entscheidend. Laut PRZYBORSKI und WOHLRAB-SAHR ist es bedeutsam, zu Befragten Distanz zu überwinden und Vertrauen herzustellen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 45). Dies geschah aufgrund der unterschiedlichen deutschlandweiten Standorte der drei Untersuchungsgruppen auf dem persönlichen, telefonischen und schriftlichen Wege. Dabei wurden Anschreiben an Erziehungsberechtigte, Kursleiter/innen, Lehrer/innen sowie die Englischlernenden selbst ausgegeben. Die Anschreiben an die Schülerinnen und Schüler bzw. Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer wurden in leichter Sprache verfasst und enthielten ausgewählte Piktogramme. Darin stellte die Forscherin sich selbst und ihr Anliegen vor. Sie gab Beispielfragen an und informierte über das Vorgehen und Ziel der Untersuchung. Für Rückfragen enthielten die Anschreiben ihre Kontaktdaten. Sofern es möglich war, führte die Forscherin eine Hospitation durch, um die Teilnehmer/innen kennenzulernen und offene Fragen zu beantworten.

Selbstverständliche Grundlage zur Durchführung der Interviews war die Freiwilligkeit der Befragten bzw. zusätzlich das schriftliche Einverständnis der Erziehungsberechtigten bei Minderjährigen. Einverständnis und Interesse der Befragten wechselten in einigen Fällen kurzfristig, so dass Gespräche abgebrochen oder kurzfristig abgesagt wurden. Außerdem waren durch Krankheit oder andere Termine einige potentielle Interviewteilnehmer/innen nicht verfügbar.

Der Zugang zum untersuchenden Forschungsfeld ist in Hinblick auf Akquise und Kontaktaufbau als relativ intensiv und dicht zu beschreiben. Dies ist nach FLICK dann der Fall, wenn die Methode Interview für den Großteil der Befragten neu ist und die Fragen offengehalten sind (vgl. Flick 2014, 142f.). Neben der Tatsache, dass es sich bei einem Interview für alle Befragten um eine neue Forschungsmethode handelt, soll an dieser Stelle betont werden, dass alle teilnehmenden Personen angaben, zum ersten Mal überhaupt in eine

Forschungsuntersuchung eingebunden zu sein. Außerdem handelt es sich, wie bereits beschrieben wurde, bei ihnen um Menschen, auf die die Diagnose „Lernschwierigkeiten“ zutrifft. Welche Konsequenzen sich daraus auf das Instrument Interviewleitfaden ergeben, wird im folgenden Kapitel dezidiert in Hinblick auf die Befragung des Personenkreises dargestellt.

Bezüglich der allgemeinen Untersuchbarkeit dieser Personen lässt sich vor diesem Hintergrund ergänzen, dass es sich um vergleichsweise schwer erreichbare Zielgruppen handelt, da bei der Kontaktaufnahme sowie Datenerhebung zum Teil Abhängigkeit von Dritten besteht. Dies bezieht sich auf die generelle Offenheit der Institutionen zur Kontaktaufnahme, auf die Möglichkeit der Hospitation und Durchführung als auch auf das Einverständnis von Erziehungsberechtigten bei Minderjährigen sowie vor allem den Prozess des eigenen Zutrauens der Befragten selbst zur Teilnahme bzw. fremdbestimmtes Zutrauen von Bezugspersonen.

Insgesamt betrachtet lässt sich die Beschreibung des Forschungsfeldes nach FLICK als einen intensiven Prozess der *„Aushandlung zwischen Nähe und Distanz des Forschers im Verhältnis zu den Untersuchten“* resümieren (Flick 2014, 151). Nach anfänglichen Bemühungen, Distanz zu überwinden, wurde es teilweise während der Untersuchung vielmehr zum Anliegen der Forscherin, Distanz zu wahren und in den Interviews zum Thema zurück zu kehren.

2.2.5) Beispielhafter Interviewleitfaden

Die vorangegangenen Ausführungen verfolgten das Ziel, aus der Forschungsfrage spezifische Grundannahmen abzuleiten, auf deren Basis Items für einen halbstrukturierten Interviewleitfaden entwickelt wurden. Derselbe Interviewleitfaden wurde in allen durchgeführten Interviews in dieser Form verwendet und individuell variiert, wie in Kapitel 2.1.5 ausgeführt. Die kursiv gedruckten Fragen, mit dem Buchstaben b) gekennzeichnet, richteten sich an die Gruppe der Erwachsenen. Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang dieser Arbeit.

2.2.6) Methodenkritische Reflexionen

a) Reflexionen bezogen auf die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer

Für diese Studie wurden insgesamt 34 Personen zwischen 12 und 63 Jahren befragt, wovon 18 weiblich und 16 männlich waren (vgl. Kapitel 2.2.4). Alle diese Befragten lernen Englisch als Fremdsprache. Die kognitiven Voraussetzungen jedes einzelnen sind allerdings weniger klar messbar: Es handelt sich bei den Befragten, wie in Kapitel 2.2.4 beschrieben, um Personen, die als Menschen mit geistiger Behinderung gelten. Bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern besteht „sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“. Nach Beendigung der Schulzeit greift diese schulrechtsorganisatorische Setzung nicht mehr, hier liegt bei allen befragten Erwachsenen laut Kursleitung eine sogenannte geistige Behinderung vor. Ob die befragten Personen von anderen Diagnosen im Sinne eines weiteren sonderpädagogischen Förderschwerpunktes, psychischen oder somatischen Störungen, eines besonderen Kommunikationsstatus sowie anderen Bedingungen betroffen sind und inwieweit sich diese auf den Interviewgegenstand auswirken (würden), wurde nicht erhoben. Auch eine detaillierte Einteilung nach Komplexität der individuellen Einschränkungen, beispielsweise anhand messbarer Werte, wie Grad der Behinderung oder Intelligenzquotient, wurde bewusst nicht vorgenommen. Dennoch ist davon auszugehen, dass es sich in der Vielfalt der unter der Bezeichnung „Menschen mit geistiger Behinderung“ zusammengefassten Gruppe um eine in Hinblick auf ihre kognitiven und kommunikativen Voraussetzungen relativ homogene Teilgruppe handelt (vgl. hierzu Kap. 2.2.4). Demnach erwies sich sowohl die Methode der Befragung als auch das Instrument für alle Befragten als brauchbar.

b) Reflexionen bezüglich des methodischen Instruments

Wie in Kapitel 2.1.3 bereits dargestellt wurde, ist eine mündliche qualitative Befragung immer dann die geeignete Methode, wenn es um die Erhebung von subjektiven Sichtweisen geht. Dies ist beim vorliegenden Forschungsthema eindeutig der Fall, da es das Ziel der Studie ist, Meinungen und individuelle

Bedeutungszuschreibungen zum Englischlernen aus Nutzersicht von Menschen mit (geistiger) Behinderung zu erfassen.

Da es für den Kreis der Befragten und die Thematik im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bedeutsam ist, spontan auf Schwerpunkte eingehen zu können, bei Bedarf Fragen individuell umzuformulieren und zu wiederholen, erscheint das halbstrukturierte Leitfaden-Interview als geeignete Untersuchungsmethode. So wird die Wahrscheinlichkeit vergrößert, dass einerseits Befragte an sie gerichtete Fragen verstehen und andererseits der Interviewer das Verständnis der Antwort darauf durch eigene Nachfragen und Umformulierungen sichert, was die Validität der Untersuchung erhöht.

c) Reflexionen bezogen auf die Interviewerin

Die Ergebnisse der Arbeit, welche in Kapitel 2.4 dargelegt werden, lassen darauf schließen, dass das von der Forscherin erwartete und erforderliche Maß an Empathiefähigkeit bei gleichzeitiger Wahrung von Neutralität insgesamt gewahrt werden konnte. In Einzelfällen kam es zu Rückfragen an die Interviewerin, die deutlich vom Thema abschweiften und zum Teil sehr persönlicher Natur waren. Diese Vorkommnisse traten in jeder der drei Befragtengruppen auf, sind somit als altersunabhängig zu bezeichnen und stehen demnach auch nicht in Verbindung mit dem institutionellen Kontext. Durch die eigene Auseinandersetzung mit dem Lernen und Lehren der Fremdsprache Englisch konnte die Interviewerin eine für die Durchführung der Interviews notwendige Authentizität und ein natürliches Interesse realisieren. Die Neutralität den getroffenen Aussagen gegenüber wurde dabei gewahrt.

2.3) Datenauswertung

Bei der qualitativen Datenanalyse wird in der Regel nicht-numerisches, sondern verbales bzw. textuelles Datenmaterial interpretierend im Sinne der Hermeneutik ausgewertet (vgl. Bortz/Döring 2016, 599). Dabei ist das Erkenntnisinteresse stark induktiv geprägt und auf das gesammelte Datenmaterial fokussiert (vgl. ebd.). Der Fokus liegt dabei auf einem explorativen Vorgehen, welches gleichzeitig gegenstandserkundend sowie hypothesen- und theoriebildend ist (vgl. ebd.) Methodisch ist es sehr verbreitet, im Prozess der Analyse zunächst Kategorien zu bilden, wodurch „*das Material in sinnvolle Analyseeinheiten segmentiert (z.B. Sätze, Absätze)*“ (Bortz/Döring 2016, 599) wird, und anschließend den gebildeten Analyseeinheiten Codes zuzuordnen, die dann zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst werden (vgl. ebd.).

a) Qualitative Inhaltsanalyse

Im dargestellten Verständnis einer qualitativen Datenauswertung werden bei der qualitativen Inhaltsanalyse die manifesten Inhalte durch Kategorienbildung systematisch aus dem qualitativen Text- oder Bildmaterial herausgearbeitet, indem die Bedeutungsgehalte des gesammelten Datenmaterials durch eine schrittweise Kodierung herausgearbeitet und bei Bedarf auch quantifiziert werden (vgl. Bortz/Döring 2016, 541). Dieses Vorgehen ist induktiv bzw. theoriegeleitet-deduktiv ausgelegt und damit stark datengesteuert (vgl. ebd.). In der Forschungspraxis qualitativer Forschung hat sich im deutschsprachigen Raum die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING etabliert (vgl. Bortz/Döring 2016, 542).

b) Aufbereitung der Daten

Das Vorgehen der Aufbereitung gewonnener Daten besteht bei einer qualitativ angelegten Studie im ersten zentralen Schritt darin, das Tonmaterial durch Verschriftlichen in Textmaterial zu verwandeln, um so eine möglichst objektiv nachvollziehbare Aufbereitung des Materials bzw. Rekonstruktion der Befragung zu erreichen (vgl. Häder 2015, 413). Dieses auch als Transkription bezeichnete

Vorgehen erfordert neben Ausdauer die Entscheidung, wie genau die Verschriftlichung erfolgen soll, also inwieweit beispielsweise Dialekte der Sprecher, Pausen, Lachen, Heben und Senken der Stimme sowie unvollständige Sätze für das Ziel der Analyse und somit die ausgewählte Forschungsfrage relevant sind (vgl. ebd.). In der vorliegenden Untersuchung wurde eine Transkription des Tonmaterials durchgeführt, die zudem längere Sprechpausen sowie den Einsatz von Gesten vermerkt.

c) Computergestützte Inhaltsanalyse mit MaxQDA zur Aufbereitung der Daten

Im Vergleich zur manuellen Inhaltsanalyse bietet ein computergestütztes Verfahren wie MaxQDA (VERBI Software GmbH) bei der Aufbereitung der qualitativen Daten zahlreiche Vorteile. Nach KUCKARTZ (2009) sind Nutzerfreundlichkeit bzw. Gebrauchstauglichkeit hoch, so dass der Aufwand der Einarbeitung gering und die Handhabung vieler Funktionen selbsterklärend ist (vgl. Kuckartz 2009, 12ff.). Außerdem bringen die fortlaufend aktualisierten Versionen verbesserte Funktionen wie Teamarbeit oder die Einbeziehung quantifizierender Tools für Mixed-Methods-Studien mit sich (vgl. ebd.) Die MaxQDA-Software stellt durch die computergestützten Maßnahmen des Daten-, Kodier- und Kategorienmanagements sowie Memos, Querverweise, Suchfunktionen und Häufigkeitsauswertungen insgesamt einen transparenten Auswertungsprozess sicher (vgl. ebd.). So kann die interpretative Arbeit vorbereitet und je nach Methodologie bzw. Analysemethode vorgenommen werden (vgl. Bortz/Döring 2016, 608).

d) Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING zur Auswertung der Daten

Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING ist es, „*die interpretative Textanalyse intersubjektiv überprüfbar [zu] machen*“ (Mayring 2010b, 602). Dazu werden drei Grundtechniken qualitativer Inhaltsanalyse vorgeschlagen (vgl. ebd.):

1. Zusammenfassungen: Hier soll der Text durch die Vorgehensweise der induktiven Kategorienbildung reduziert werden, um zentrale Kernaussagen zu erhalten.
2. Explikationen: Hierbei werden durch den Bezug zum Kontext unklare Textstellen erläutert.
3. Strukturierungen: Durch Querauswertungen im Textmaterial werden ausgewählte Aspekte isoliert, die anhand von deduktiv gebildeten Kategorien systematisiert werden.

Der Fokus liegt dabei auf einer durch inhaltsanalytische Regeln beschreibbaren und überprüfbaren Interpretation der Daten (vgl. Mayring 2010, 602). Auf dieser Basis ist es ebenso möglich, quantitative Aspekte zum Textmaterial, wie beispielsweise Kategorienhäufigkeiten in bestimmten Textsegmenten, vorzunehmen, wodurch die qualitative Inhaltsanalyse im Diskurs um qualitative oder quantitative Methoden eine Art Zwischenstellung einnimmt (vgl. ebd.).

Das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING soll nun explizit vorgestellt werden, da es als Grundlage der Datenauswertung für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit dient. Den Mittelpunkt dieses Vorgehens stellt das Kategoriensystem dar (vgl. Mayring 2010, 604). Kategorien sind der Kern der qualitativen Inhaltsanalyse und müssen, anders als die „Codes“ im Sinne der Grounded-Theory, genau definiert sein, anhand von inhaltsanalytischen Regeln eine nachvollziehbare Verbindung zu den expliziten Textstellen haben und exemplarisch als Ankerbeispiele vorliegen (vgl. ebd.). Kategorien sind MAYRING zufolge *„Auswertungsaspekte in Kurzform“* (ebd.), sie entstehen durch deduktive oder induktive Vorgehensweise bzw. eine Mischform beider (vgl. ebd.). Bei der deduktiven Anwendung werden Definitionen für die Kategorien vorab festgelegt, beim induktiven Vorgehen werden die induktiv, also datengesteuerten, Kategorien zu Hauptkategorien gruppiert (vgl. ebd.). Das Kategoriensystem mit seinen Definitionen ist demnach das zentrale Instrument der Analyse, gekennzeichnet und intersubjektiv nachvollziehbar gemacht durch sogenannte „Rückkopplungsschleifen“: Festgelegte Kategorien werden definiert und mit Textbeispielen versehen, wiederum werden Textstellen festgelegten Kategorien zugeordnet, wodurch die qualitative Inhaltsanalyse zu einem zirkulären Verfahren wird (vgl. ebd., 604). Ein Kategoriensystem entsteht in der

Regel erst für die jeweilige durchgeführte Untersuchung, so dass ein neu geschaffenes Kategoriensystem im Sinne der wissenschaftlichen Methodik erst getestet und ggf. adaptiert werden muss. (vgl. ebd., 605).

Zur Qualitätssicherung sollten im Rahmen der Inhaltsanalyse mindestens zwei Gütekriterien systematisch eingesetzt werden: zum einen die Intra-Kodierreliabilität, bei der nach Abschluss der ersten Analyse bestimmte Teile des Textmaterials einer zweiten Analyse durch dieselbe Person unterzogen werden, zum anderen sollte ein/e Zweitkodierer/in herangezogen werden, der oder die zumindest einen Teil des Materials noch einmal eigenständig kodiert (vgl. Mayring 2010, 605).

Auf diese Weise entsteht eine Liste an herausgearbeiteten Kategorien, die das Ergebnis der Analyse bildet (vgl. Mayring 2010, 605). Hierbei werden Kategorien in qualitativen Forschungskontexten häufig dem Material an mehreren Stellen zugeordnet sein – in diesem Fall stellen quantitative Auswertungen zur Häufigkeit und Verteilung eine sinnvolle Möglichkeit dar, Analyseaussagen zu Zusammenhängen zwischen Untergruppen zu treffen (vgl. ebd.).

2.4) Darstellung der Ergebnisse

Es sollen nun die zentralen Ergebnisse aller 33 durchgeführten und ausgewerteten Interviews dargestellt werden. Alle Interviews beschäftigen sich mit der übergeordneten Fragestellung nach den Auswirkungen von Englischlernen auf das Leben des Personenkreises Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung aus ihrer eigenen Sicht. Hierbei werden die aus dem Material gewonnenen induktiven Kategorien abgebildet und jeweils anhand von Ankerbeispielen veranschaulicht. Dabei lassen sich diese in die thematischen Einheiten „Auswirkungen von Englischlernen auf das Selbst“ (1.-3. Kategorie), „Auswirkungen von Englischlernen auf soziale Teilhabe“ (4.-7. Kategorie) sowie „Auswirkungen von Englischlernen auf ausgewählte Aspekte des Lernverhaltens“ (8.-12. Kategorie) unterteilen und auf die drei vorgestellten Grundannahmen beziehen (vgl. Kapitel 2.2.3).

Die Beispiele stammen dabei aus den drei verschiedenen Untersuchungsgruppen, die an dieser Stelle noch einmal prägnant bezeichnet werden sollen. Wie bereits im Kapitel 2.2.4 zur Beschreibung des Forschungsfeldes erläutert wurde, handelt es sich bei den Befragten um Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit sogenannter geistiger Behinderung, die unter unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen Englisch lernen. Die Gruppe der Kinder und Jugendlichen verteilt sich dabei auf zwei Schulformen, einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und einer inklusiven Gesamtschule, so dass im Folgenden bei den Befragten, die an der Förderschule Englisch lernen, von den *Förderschüler/innen** und bei den Befragten, die an der inklusiven Gesamtschule Englisch lernen, von den *Inklusionsschüler/innen* die Rede sein wird. Die Gruppe der Erwachsenen, die in ihrer Freizeit in einer Bildungseinrichtung Englisch lernen, wird lediglich als *Erwachsene* und in den Ankerbeispielen als „Herr“ und „Frau“ gekennzeichnet. Alle Ankerbeispiele sind Teile von Originalaussagen und können dementsprechend sprachliche Auffälligkeiten hinsichtlich der verwendeten Satzstellung, Formulierung etc. enthalten.

1. Kategorie: Subjektive Bedeutung des Englischlernens

Im Rahmen der ersten Kategorie werden Aussagen zusammengefasst, die die individuelle Bedeutsamkeit des Englischlernens für die einzelnen Befragten betreffen. Hierbei erhielten sie die Möglichkeit, die gegenwärtige und vermutete zukünftige individuelle Bedeutung ihres Englischlernens einzuschätzen. Dabei ging es sowohl um den Stellenwert der englischen Sprache im eigenen Leben als auch um die Bewertung der Tatsache, selbst Englisch zu lernen. Sprachlich wurde unter Lebensweltbezug der Befragten dabei seitens der Interviewleiterin der Begriff „wichtig“ statt „bedeutsam“ verwendet. Die Befragten wurden aufgefordert, ihre Aussagen durch Beispiele zu veranschaulichen.

Insgesamt wurden in dieser Kategorie in allen drei Gruppen quantitativ wenig Aussagen gemacht, wobei sich die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen (bis 36 Jahre alt) in den beiden Gruppen der *Schüler/innen* deutlich mehr äußerten als die befragten älteren *Erwachsenen*. Vor allem die Einschätzung der zukünftigen Bedeutung des eigenen Englischlernens wurde von den *Inklusionsschüler/innen* als auch von den *Förderschüler/innen* als häufig thematisierte Unterkategorie angenommen. Hierbei wurde von allen Befragten vor allem der Beruf als zentraler Faktor genannt, wie das folgende Ankerbeispiel exemplarisch zeigt:

*„Für meine Zukunft ist Englischlernen wichtig,
weil das man ja für ein paar Jobs braucht.“*

(Zeile 22 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

Für die gegenwärtige Bedeutung des eigenen Englischlernens als auch die Bedeutsamkeit der englischen Sprache im eigenen Leben erscheint sowohl bei den befragten *Schüler/innen* als auch bei den *Erwachsenen* vor allem der soziale Aspekt des Miteinanders mit anderen Menschen eine maßgebliche Rolle zu spielen. Dabei geht es sowohl um bekannte Personen, wie Freunde und Verwandte, als auch um unbekannte Personen, auf die man im öffentlichen Leben oder in den Medien trifft (siehe dazu auch die 5. Kategorie Medien). Die Befragten geben eindeutig an, dass Englisch von Bedeutung ist, wenn man mit anderen Menschen in Kontakt tritt:

„Ja, [Englisch zu lernen ist für mich wichtig], wenn mich andere Leute so auf Englisch fragen, wenn ich so unterwegs bin, dass ich dann antworten kann.“

(Zeile 272 im Interview mit Schülerin C., Förderschülerin, 15 Jahre)

„(...) Ich hab’ eine Verwandte, die kann nur Englisch sprechen, um mich mit ihr zu unterhalten.“

(Zeile 20 im Interview mit Herrn A., 27 Jahre)

2. Kategorie: Einfluss von Englischlernen auf das Selbst

Aussagen in dieser Kategorie gehen darauf ein, inwiefern Englischlernen Auswirkungen auf die Befragten selbst hat. Dabei sollten sie einschätzen, wie sie sich sehen, welchen Einfluss es auf sie selbst hat, Englisch zu lernen, ob und inwiefern sie der Meinung sind, sich durch Englischlernen verändert zu haben. Auch Antworten auf die Frage, welche Position die Befragten zum eigenen Status „eine Behinderung haben“ einnehmen sowie die Frage nach den Möglichkeiten ihrer Selbstbestimmung bezogen auf das Englischlernen werden im Rahmen der 2. Kategorie „Einfluss von Englischlernen auf das Selbst“ subsumiert. Insgesamt wurden bei dieser anspruchsvollen, introspektiven Kategorie quantitativ zahlreiche Aussagen getroffen. Besonders von der Gruppe der *Erwachsenen* wurde die selbstbezogene Thematik ausführlich besprochen. Der Anteil der Aussagen von beiden Gruppen der *Schüler/innen* war etwas geringer, untereinander jedoch gleich verteilt.

Zum Aspekt der Bewertung des eigenen Status und der Beantwortung der direkten Frage, ob sich die befragte Person selbst als behindert ansähe, ergab die Auswertung des Interviewmaterials dagegen quantitativ wenige verwertbare Aussagen. Häufig wurde dieses Thema von Teilnehmer/innen aller Gruppen übergangen, indem keine Antwort gegeben wurde oder mit „Weiß nicht/Will nichts dazu sagen“ reagiert wurde. Die Mehrzahl der Befragten gab an, sich nicht als behindert anzusehen und gaben folgende oder sehr ähnliche Antworten:

„Ich sehe mich eher nicht so als behindert an.“

(Zeile 41 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

Zwei männliche Interviewteilnehmer gingen ausführlicher auf das Thema ein und äußerten sich detaillierter dazu, indem sie die Aspekte äußerliche Erscheinung und die begriffliche Diskussion um „behindert sein“ allgemein aufgriffen:

„Also bei mir haben schon öfters Leute gesagt, bei mir haben sie keine Behinderung angesehen, weil ich ganz normal aussehe, aber für mich selber meine ich schon, durch die Lernschwäche.“

(Zeile 152 im Interview mit Schüler D., Förderschüler, 20 Jahre)

„Hm, ich finde, diesen Ausdruck behindert und nichtbehindert sollte es eigentlich gar nicht geben, weil, – tja... aber das Behindert sein hat auch Vorteile so beim Zufahren und so. Aber manchmal werden Behinderte auch so blöd angesehen und so mit Vorurteilen, das finde ich schon schade. Und heutzutage wird über Inklusion geredet und man sollte schon mal irgendwie diese Wörter behindert und nicht behindert abschaffen, das ist meine persönliche Meinung.“

Zeile 117 im Interview mit Herrn D., 41 Jahre)

Bezüglich der Einschätzungen zum Selbstbild und zur selbstwahrgenommenen Veränderung innerhalb der eigenen Person durch das Lernen der Sprache Englisch gab es wiederum eine große Zahl an Aussagen. Sowohl Einschätzungen dazu, welchen Einfluss es auf die Befragten selbst hat, Englisch zu lernen, als auch die Frage, ob und inwiefern sie sich durch Englischlernen verändert haben, wurden in allen drei Gruppen anschaulich und entschieden formuliert, wie die folgenden Ankerbeispiele für die Unterkategorie zeigen. Hinsichtlich dieses Aspekts kann eindeutig festgehalten werden, dass der Großteil der Befragten durch Englischlernen eine positive Veränderung in der eigenen Person feststellt und bezeichnet. In allen drei Gruppen – und somit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen – gibt es Belege dafür, dass aus ihrer eigenen Nutzersicht Selbstzufriedenheit, Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein positiv von der Tatsache beeinflusst werden, dass sie Englisch lernen (siehe hierzu auch die 10. Kategorie der erlebten Emotionen beim Englischlernen):

„(...) Ich bin etwas sicherer geworden, das hat mit Englisch zu tun.“

(Zeile 188 im Interview mit Frau B., 42 Jahre)

„Da hat man mehr Erfahrung, das gibt neues Selbstbewusstsein. So wie wenn man Schwimmen gelernt hat, Kraulen konnte ich früher nicht.“

(Zeile 302 im Interview mit Frau E., 45 Jahre)

„Also ich denke so über mich: ich habe mich gefreut, dass ich es jetzt etwas besser kann mit Englischlernen. Ich konnte schon mal einen Vortrag darin halten. Da habe ich mich besser gefühlt.“

(Zeile 300 im Interview mit Schülerin J., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

„Englisch macht mich mit mir selber mehr zufrieden. Ich bin stolz auf mich.“

(Zeile 36 im Interview mit Herrn A., 27)

Zum letzten Aspekt der Selbstbestimmung beim Englischlernen wurde erhoben, inwieweit die Befragten selbst entscheiden konnten, Englisch zu lernen bzw. kein Englisch mehr zu lernen. Dabei sind die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen der drei Interviewgruppen zu beachten (Schule vs. Bildungseinrichtung für Erwachsene), die bereits einen unterschiedlich verbindlichen Charakter des Englischlernens vorgeben. Dabei wurde deutlich, dass für alle befragten *Inklusionsschüler/innen* an dieser Gesamtschule verpflichtend ist, am Englischunterricht teilzunehmen, wie das folgende Ankerbeispiel angibt:

„Ich kam hier in die Schule und musste Englisch lernen.“

(Zeile 292 im Interview mit Schülerin J., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

Bei der Gruppe der befragte *Förderschüler/innen* ist die institutionelle Vorgabe anders, da hier nur ein Teil der Schülerschaft in einem klassenübergreifenden Kurssystem Englischunterricht erhält. Die Schüler/innen konnten selbst bestimmen, ob sie teilnehmen oder nicht:

„Ja, ich wollte das [Englisch lernen] gerne machen, weil die anderen das schon so gut konnten das hat mich neidisch gemacht und so.“

(Zeile 329 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

„Ich wollte das wohl, damit ich etwas Neues lerne.“

(Zeile 154 im Interview mit Schüler B., Förderschüler, 17 Jahre)

„Ich wurde gefragt, ob ich das gerne mal machen will.

Um das kennen zu lernen.“

(Zeile 250 im Interview mit Schülerin A., Förderschülerin, 18 Jahre)

Bei den befragten *Erwachsenen* handelt es sich um Teilnehmer/innen eines einjährigen Englischkurses, der in einer Bildungseinrichtung laut Jahresprogramm gegen Teilnahmegebühr angeboten wird und für den sich jeder schriftlich anmelden kann. Dementsprechend ist von einer selbstbestimmten Teilnahme am Kurs auszugehen. So belegen es auch die Aussagen der Befragten im Rahmen der vorliegenden Studie. Einige der befragten Männer und Frauen liefern zudem noch Informationen über ihre Motivation, sich für den Kurs anzumelden, worauf in der 4. Kategorie der Beweggründe eingegangen wird. Eine der Interviewteilnehmerinnen gab an, auf Anraten einer weiteren Person am Kurs teilzunehmen:

„Meine Betreuerin hat mir vorgeschlagen, dass ich Englisch lernen soll, weil es eine Weltsprache ist und ich möchte es verstehen.“

(Zeile 194 im Interview mit Frau B., 42 Jahre)

3. Kategorie: Weiterbildungswünsche

In der dritten Kategorie werden Aussagen dazu zusammengefasst, was die Befragten gerne noch lernen würden. Auf diese offene Frage gab es in allen drei Gruppen zahlreiche Antworten. Ein großer Teil der Antworten sowohl von

Schüler/innen als auch von *Erwachsenen* bezog sich auf eigene Kompetenzen in Englisch:

*„Ich möchte noch lernen, dass ich alles verstehe,
in Englisch so wie in Deutsch.“*

(Zeile 43 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

„Ich möchte bei Englisch bleiben, ich möchte Englisch beherrschen können.“

(Zeile 227 im Interview mit Schülerin H., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

*„(...) Zum Beispiel die ganzen Bands, die haben so englische Namen und so.
Nee, nicht, was die da so auf Englisch singen, gewisse Lieder würde ich so
gerne verstehen.“*

(Zeile 145 im Interview mit Schüler D., Förderschüler, 20 Jahre)

„Ja, mir fehlt noch Einiges, ja, ich möchte noch mehr lernen.

Wir haben ja noch nicht den Fortgeschrittenen-Kurs.“

(Zeile 247 im Interview mit Frau D., 46 Jahre)

*„(...) Ich will ja nach Amerika, da will ich mich verständigen können. Das wird
noch geklärt – zu den Special-Olympics. Da geh ich ja erst mal nach
Hannover.“*

(Zeile 250 im Interview mit Frau D., 46 Jahre)

Ein kleinerer Teil der zahlreichen Antworten in der Kategorie „Weiterbildungswünsche“ bezog sich auf andere Bildungsbereiche, Kulturtechniken oder weitere Fremdsprachen:

*„(...) Ich hätte ja gerne noch eine andere Sprache gelernt, Türkisch z.B. das
find ich auch interessant, da muss ich dann auch zur VHS.“*

(Zeile 265 im Interview mit Frau D., 46 Jahre)

„Holländisch [würde ich noch gerne lernen], die Familie vom Schwager meines Mannes, die wohnen in Holland, wir machen da Urlaub.“

(Zeile 341 im Interview mit Frau F., 50 Jahre)

4. Kategorie: Beweggründe für Englischlernen

Die befragten *Erwachsenen* haben sich unter dem Aspekt der Selbstbestimmung, wie in Kategorie 2 beschrieben, aus freiem Willen entschieden, an einem Englischkurs teilzunehmen. Sie gaben Gründe dafür an, weshalb sie sich aus einem umfangreichen Kursprogramm, welches neben zahlreichen Freizeit- und Bildungsangeboten mit Spanisch auch eine weitere Fremdsprache anbietet, das Erlernen von Englisch ausgewählt haben. Hierbei wurden drei Aspekte genannt: der hohe Stellenwert der englischen Sprache allgemein, ein erhoffter konkreter praktischer Nutzen von zu erwerbenden Englischkenntnissen sowie das Interesse an bzw. der Wunsch nach der Teilnahme an Auslandsaufenthalten.

„Ich lerne Englisch, weil Englisch eine Weltsprache ist.“

(Zeile 145 im Interview mit Frau A., 40 Jahre)

„(...) Die Bedienungsanleitung ist manchmal auf Englisch, aber da muss ich dann meinen Mann schon fragen. Auf „Facebook“ wird das auch gebraucht. Ich kenn' ja eine, die in Amerika lebt und eine, die in Indonesien lebt. Ich würde wohl gerne mal wissen, was die schreiben, ich versteh dann nicht alles, dafür mach ich den Kurs.“

(Zeile 259 im Interview mit Frau D., 42 Jahre)

*„Ja (ich hab selbst bestimmt, dass ich Englisch lerne),
denn ich wollte mal gerne nach London.“*

(Zeile 295 im Interview mit Frau E., 45 Jahre)

5. Kategorie: Allgemeine Bedeutung von Englisch

In der Kategorie „Allgemeine Bedeutung von Englisch“ finden sich Aussagen, in denen auf die Bedeutung der englischen Sprache im gesellschaftlichen und eigenen Leben eingegangen wird. Es wird der eigene praktische Nutzen von Englisch im Alltag bewertet, außerdem werden Aussagen zu Auslandsaufenthalten getroffen sowie die Frage diskutiert, wer Englisch als Fremdsprache lernt und ob es von den Befragten als Normalität wahrgenommen wird, Englisch zu lernen. Als Ankerbeispiel für die Kategorie „Allgemeine Bedeutung von Englisch“ soll eine Äußerung aus der Untersuchungsgruppe der *Erwachsenen* heran gezogen werden:

„Wenn ich auf Deutsch nicht weiterkomme, dann versuche ich es auf Englisch, denn Englisch ist ja eine Weltsprache.“

(Zeile 105 im Interview mit Herrn D., 41 Jahre)

Derartige Äußerungen, die der englischen Sprache den Stellenwert als Weltsprache beimessen, finden sich in allen drei Untersuchungsgruppen. Englisch wird von den Befragten als wichtige Sprache bezeichnet, die in vielen Ländern und von vielen Menschen gesprochen wird. Es gibt in allen drei Gruppen Beispiele dafür, wo sich im alltäglichen Leben der Befragten englische Begriffe verbergen, etwa in Geschäften, in Verkehrsmitteln oder in den Medien. Der konkrete Nutzen der erworbenen Englischkenntnisse aus ihrer eigenen Sicht im Alltag ist bei den Befragten in allen Gruppen allerdings gering: Es fehlten die Gelegenheiten, Englisch zu sprechen und zu benutzen. Viele der befragten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gaben an, in ihrem alltäglichen Leben häufig Englisch zu hören oder auf anderen Wegen wahrzunehmen, aber selten Englisch selbst zu sprechen. Ebenso sind Auslandserfahrungen selten, in denen die Sprache Englisch als Kommunikationsmittel in authentischen Situationen eingesetzt wurde. In der Gruppe der *Erwachsenen* gab es hierzu zwei, in der Gruppe der *Inklusionsschüler/innen* eine und in der Gruppe der *Förderschüler/innen* keine Äußerung in Bezug auf Auslandserfahrungen mit Englisch. Jedoch berichten diejenigen, die in einem anderen Land ihre Englischkenntnisse anwenden konnten, überaus positiv über diese Erlebnisse.

Die allgemeine Bedeutung von Englisch soll außerdem anhand der Frage eingeschätzt werden, ob es von den Befragten als normal angesehen wird, Englisch zu lernen. Die Antworten darauf sind quantitativ und inhaltlich relativ gleich verteilt und bilden die beiden folgenden repräsentativen Antwortpositionen ab:

„Ja, Englisch zu lernen ist normal für mich. Ja, weil das zur Schule gehört.“

(Zeile 44 im Interview mit Schüler A., Förderschüler, 15 Jahre,)

„Nee, denn viele können ja kein Englisch. Das ist schon was Besonderes.“

(Zeile 299 im Frau E., 45 Jahre)

Zuletzt soll für diese Kategorie von den Befragten eingeschätzt werden, wer in ihrer Institution zum Personenkreis der Englischlerner zählt und welche Voraussetzungen aus Sicht der Nutzer für die Teilnahme sinnvoll sind. Dabei geht hervor, dass in der Gruppe der *Inklusionsschüler/innen* alle Schülerinnen und Schüler der Schule am Englischunterricht teilnehmen:

„Ja, hier dürfen alle Englisch lernen.“

(Zeile 252 im Interview mit Schülerin I., Inklusionsschülerin, 15 Jahre)

Dagegen wird in der Gruppe der *Förderschüler/innen* davon berichtet, dass nur bestimmte, ausgewählte Schülerinnen und Schüler Englisch an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung lernen. Es werden bestimmte Kompetenzen wie kommunikative oder kognitive Fähigkeiten sowie das Beherrschen von Kulturtechniken beschrieben, über die diejenigen verfügen, die am Englischunterricht teilnehmen. Es ist die Rede von den „Stärkeren“, den „Fitteren“, den „Besseren“, die an der Förderschule Englisch lernen.

„Nur gewisse Schüler, die eigentlich noch nicht so gut da drin sind.

Die können aber gut lesen und schreiben.“

(Zeile 147 im Interview mit Schüler D., Förderschüler, 20 Jahre)

In der Gruppe der *Erwachsenen* wird wiederum beschrieben, dass sich jeder zum Kurs anmelden kann und so jeder Mensch Englisch lernen darf, der es möchte:

„Ja, aber die Leute, die eine Behinderung haben und die Englisch lernen wollen, die können das ja auch versuchen, so gut, wie die das eben können.“

(Zeile 391 im Interview mit Frau H., 36 Jahre)

Abschließen soll auf die Frage nach benötigten Voraussetzungen für das Erlernen von Englisch eingegangen werden. Hier brachten Befragte aller drei Gruppen sowohl Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken als auch emotional-soziale Fertigkeiten bzw. Aspekte der inneren Haltung gegenüber dem Englischen an:

„Für den Englischunterricht sollte man reden können, man sollte Interesse dran haben, sonst nutzt es nichts.“

(Zeile 11 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

„Was gefragt wird, muss man sich merken. Man muss zuhören.“

(Zeile 125 im Interview mit Herrn E., 58 Jahre)

„Man muss sich ja nur was trauen.“

(Zeile 299 im Interview mit Frau E., 45 Jahre)

„Man muss nicht unbedingt Lesen und Schreiben können, wer es kann ist gut, aber sonst muss es auch gehen.“

(Zeile 313 im Interview mit Frau F., 50 Jahre)

„[Ich lerne Englisch], weil ich gut so eine andere Sprache verstehe und weil ich auch die Sprache gut kann, weil ich gedacht habe, dass mir das Spaß macht, weil ich schon die deutsche Sprache gut kann und gut verstehe.“

(Zeile 328 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

„Ja [ich möchte noch etwas zum Thema „Englischlernen“ sagen], ich finde, dass alle Englisch lernen müssen, also auch die auf der Behindertenschule, dass die auch Englisch lernen sollen, das finde ich für jeden wichtig.“

(Zeile 411 im Interview mit Schülerin F., Förderschülerin, 18 Jahre)

„(...) Jeder hat das Recht, was zu lernen – ☹ ob du nun behindert bist oder nicht. Jeder kann das, das finde ich gut. Man muss ja nicht perfekt sein.“

(Zeile 340 im Interview mit Frau F., 50 Jahre)

6. Kategorie: Äußere Wirkung des Englischlernens

Die 6. Kategorie befasst sich mit Aussagen zur Außenwirkung des Englischlernens der Befragten. Sie wurden aufgefordert, drei Aspekte dieser äußeren Wirkung einzuschätzen. Dabei ging es um die Haltung des Umfeldes (Eltern/Geschwister/Freunde) bezüglich ihres Englischlernens, den Einfluss auf die Fremdwahrnehmung der englischlernenden Person durch die Mitmenschen sowie die Bedeutung des Englischlernens für die Interaktion mit diesen Mitmenschen. Es handelt sich somit also um Themen, die eine Perspektivübernahme vom Befragten voraussetzen und somit als kognitiv anspruchsvoll anzusehen sind.

Die Verteilung der Aussagen zu dieser Kategorie ist bei den beiden Gruppen der *Schüler/innen* quantitativ relativ gleichmäßig verteilt, wobei der Anteil der *Förderschüler/innen* etwas höher ist als der der *Inklusionsschüler/innen*. Die quantitativ meisten Aussagen zu diesem Thema der äußeren Wirkung des Englischlernens wurden von den *Erwachsenen* getroffen.

Hinsichtlich des ersten Aspekts der „Haltung ihres Umfelds zum Englischlernen“ waren alle Befragten der drei Gruppen in der Lage, eindeutige Aussagen zu treffen. Einzelne Befragte aus der Gruppe der *Erwachsenen* gaben an, ihr Umfeld wüsste nichts davon, dass sie Englisch lernten. Alle Befragten äußerten sich einheitlich, dass ihr Umfeld das Englischlernen für sie als positiv einschätzt bzw. einschätzen würde, wie die folgenden exemplarischen Aussagen belegen:

„Also meine Mutter, die kann nicht so viel Englisch, aber ich kann das. Die findet das gut. Ich finde es gut, dass die das wichtig findet.“

(Zeile 43 im Interview mit Schüler A., Förderschüler, 15 Jahre)

„Meine Freunde und Geschwister lernen auch Englisch. Die finden das gut, meine Freunde. Meine Eltern, die finden das prima, das braucht man ja überall. Ja, das ist mir wichtig, wie die Eltern darüber denken.“

(Zeile 39 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

Hinsichtlich der weiteren zwei Aspekte dieser Kategorie, „Einfluss auf den Umgang mit anderen“ und „Fremdwahrnehmung durch andere“, wurden in allen drei Gruppen quantitativ deutlich weniger Aussagen gemacht. Zudem sind diese getroffenen Aussagen inhaltlich inhomogen: Ein Teil der Befragten ist der Meinung, Englischlernen habe keinen Einfluss auf den Umgang mit anderen Menschen, die Fremdwahrnehmung auf sie selbst habe sich nicht verändert; der andere Teil hat andere Erfahrungen gemacht und sieht eine Veränderung im Umgang mit anderen Menschen, vermutet außerdem eine veränderte Fremdwahrnehmung durch Englischlernen. Dieser Teil geht in seinen Aussagen insgesamt davon aus, durch Englischlernen verändere sich der Umgang mit Mitmenschen und die Fremdwahrnehmung durch Andere in eine positive Richtung. Anteilmäßig ist in allen drei Gruppen der Teil, der von einer positiven Veränderung ausgeht, der überwiegende. Sowohl in den beiden Gruppen der Schüler/innen als auch in der Gruppe der Erwachsenen wird dies durch größtenteils sehr allgemeine Aussagen gestützt, dass sich das Verhältnis zu anderen Menschen gebessert habe, man sich besser verstehe, besser verstanden werde, oder andere ein positiveres Bild von der englischlernenden Person haben, wie das folgende kurze Zitat zeigt:

„Durch Englischlernen verstehe ich mich besser mit den anderen.“

(Zeile 303 im Interview mit Schülerin J., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

„Ja, die [Anderen] waren überrascht [dass ich Englisch lerne]. Ich fand das Gefühl gut. Das Bild wird besser, das andere von mir haben.“

(Zeile 251 im Interview mit Schülerin B., Förderschülerin, 21 Jahre)

Bezüglich des Einflusses des Englischlernens auf die Fremdwahrnehmung gibt es von einem großen Teil der Befragten Aussagen, aus denen hervorgeht, dass die Fremdwahrnehmung durch die Mitmenschen sich aufgrund von Englischlernen verändert habe. Ein kleinerer Teil der Befragten gibt, wie im folgenden Beispiel, an, dass es keine Veränderung darin gegeben habe, was Andere über denjenigen denken oder sagen:

„Das glaube ich nicht, dass sich durch Englischlernen das verändert, was andere Menschen von mir denken. Die kennen doch meine Geschichte. Ich habe mich nicht verändert.“

(Zeile 229 im Interview mit Schülerin H., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

7. Kategorie: Teilhabemöglichkeiten durch Englischlernen

Die zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit behandelt den Nutzen des Englischlernens für die befragten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Wie die Aussagen der folgenden Kategorie deutlich machen, sehen sich Befragte aller drei Gruppen durch ihre erworbenen Englischkenntnisse in drei wesentlichen Bereichen ihrer gesellschaftlichen Teilhabe gestärkt: der Kommunikation mit Mitmenschen, der Nutzung von Medien sowie der Interaktion mit der umgebenden Umwelt. Dabei beziehen sich insgesamt gesehen die meisten Aussagen auf den Bereich der Kommunikation und Interaktion mit Mitmenschen. Interviewteilnehmer/innen aus allen Gruppen geben an, in der Kommunikation mit Mitmenschen diese besser zu verstehen und eher eine Antwort geben zu können, seitdem sie Englisch lernen. Wie in den Ankerbeispielen erkennbar wird, stammt der quantitativ größte Anteil von Aussagen der *Erwachsenen*:

„Ein bisschen verstehe ich es, wenn jemand Englisch spricht. Ja, das ist wichtig, schon sprechen die über mich und ich verstehe es nicht, das finde ich nicht gut.“

(Zeile 184 im Interview mit Frau B., 42 Jahre)

„Wenn Leute fragen, wo geht es hier zur Bahn, da hab ich es gesagt, auch zum Flughafen.“

(Zeile 289 im Interview mit Frau E., 45 Jahre)

„Wenn ich andere Menschen treffe, habe ich ein kleines bisschen das Gefühl, dass ich durch Englisch mehr mitreden kann. Halt in Afrika, da hab ich ein Mädchen getroffen, das war halb afrikanisch und halb spanisch und das konnte eben gut Englisch.“

(Zeile 27 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

Des Weiteren lässt sich den Aussagen entnehmen, dass die Interviewteilnehmer/innen durch ihre Englischkenntnisse kompetenter in der Lage sind, Medien zu bedienen und zu nutzen, so zum Beispiel englischsprachige Filme und Musik kompetenter verfolgen (d.h. Texte mehr verstehen, Wörter übersetzen, Liedtexte verstehen, bei Liedern mitsingen) zu können und technische Geräte wie Smartphone, DVD-/Videoplayer, Tablet und Computer besser bedienen zu können. Einige dieser Aspekte werden auch in der 9. Kategorie thematisiert, die sich ausschließlich der Mediennutzung widmet.

„(...) Wenn ich jetzt die Sachen verstehe und so, das find ich gut. Als ich noch nicht Englisch gelernt habe, da hab ich gar nichts verstanden. Wenn die da jetzt sprechen im Computer, dann verstehe ich das auch, früher eben nicht.“

(Zeile 321 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

„Da kann ich englische Sendungen besser verstehen. Dass ich dann das nächste Mal im Kino einen Film auf Englisch besser verstehen kann.“

(Zeile 142 im Interview mit Herrn E., 58 Jahre)

„(...) So einfache Sätze, bei Liedern. Da kann man dann mitsingen.“

(Zeile 293 im Interview mit Frau E., 45)

*„(...) Wenn ich zu Hause mit dem Video-Player umschalte, dann heißt „Play“
eben Start.“*

(Zeile 332 im Interview mit Frau F., 50 Jahre)

*„Alles verstehe ich nicht, aber einiges. Dann weiß man eben so ungefähr
worum es geht, z.B. „Dirty Dancing“ ist ein Tanzfilm.“*

(Zeile 334 im Interview mit Frau F., 50 Jahre)

Als dritten Aspekt der gesellschaftlichen Teilhabe, der quantitativ am geringsten ausfällt, wird von den Interviewteilnehmer/innen der Einfluss von Englischlernen für die Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt beschrieben. Befragte aller Gruppen geben an, in ihrer Umgebung, in der Stadt Schilder auf Englisch zu erkennen, Durchsagen in der Bahn zu verstehen und an Orten wie Bahnhöfen oder Flughäfen mehr verstehen zu können, weil sie Englisch lernen.

*„(...) Wenn man in einem anderen Land ist, dann versteht man die Schilder,
Flughafen und so, und Verkehrsschilder (...).“*

(Zeile 292 im Interview mit Frau E., 45 Jahre)

8. Kategorie: Rahmenbedingungen und Arbeitsweisen des Englischlernens

Von Befragten aller drei Gruppen wurden Aussagen darüber getätigt, in welchem Rahmen, unter welchen methodisch-didaktischen Umständen und seit wann sie die Fremdsprache Englisch lernen. Dabei sind die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen der beiden Schulformen und der Bildungseinrichtung für Erwachsene vor allem in Kapitel 1.3) beschrieben worden. Die Aussagen der Befragten decken sich dabei mit den Darstellungen der Verfasserin. Die Frage der Selbstbestimmung über das Lernen von Englisch grundsätzlich wurde unter dem Aspekt des „Selbst“ bereits in der 2. Kategorie angeführt. Bezüglich der Dauer des Englischlernens variieren die Antworten in

allen drei Gruppen. Bei den *Erwachsenen* ist es jedes Jahr möglich, in einen bestehenden Kurs einzusteigen, so dass die Befragten zwischen wenigen Monaten und bis zu acht Jahren dabei sind. Die befragten *Schülerinnen und Schüler* stammen aus unterschiedlichen Klassen, wodurch auch ihre zeitlichen Erfahrungen mit Englischunterricht von einem Jahr bis zu ebenfalls acht Jahren reichen.

Auffällig ist die Antwortverteilung auf die Frage nach Vorerfahrungen mit Englisch: Befragte der Gruppe *Erwachsene*, die ihre Schulzeit bereits abgeschlossen haben, geben überwiegend an, in dieser kein Englisch gelernt bzw. keine Erfahrungen mit der Fremdsprache Englisch gemacht zu haben und begründen dies damit, eine „Sonderschule“ bzw. „Behindertenschule“ besucht zu haben. Auch in Aussagen aus der Gruppe *Inklusionsschüler/innen* wird angeführt, über wenig oder keine Vorerfahrungen im Bereich Englisch zu verfügen, da entweder zuvor eine Förderschule besucht wurde und es dort keinen Englischunterricht gab bzw. der abgehaltene Englischunterricht dort zu leicht war, oder weil zuvor eine Grundschule besucht wurde, die befragten *Schülerinnen und Schüler* dort aber nicht am Englischunterricht teilnehmen konnten oder durften.

„Auf einer Sonderschule war ich früher, da gab es kein Englisch.“

(Zeile 360 im Interview mit Frau G., 63 Jahre)

„Nee, in der Schule habe ich kein Englisch gehabt, ich war so auf einer Sonderschule.“

(Zeile 388 im Interview mit Frau H., 36 Jahre)

„Auf meinen beiden alten Schulen habe ich wenig Englisch gelernt, leider. Gefallen hat es mir nicht so, nur in der ersten Klasse.“

(Zeile 35 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

Des Weiteren steht im Rahmen dieser Kategorie die Einschätzung der Befragten zu didaktischen Aspekten des Englischlernens im Vordergrund: Welche Unterrichtssprache kommt vorwiegend zum Einsatz und wie beurteilen die

befragten Englischler/innen dies? Welche Methoden oder Materialien werden angeboten und in welcher Sozialform lernen die Befragten Englisch? Außerdem soll in dieser Kategorie die Frage nach besonders häufigen Inhalten im Englischunterricht für den Personenkreis beantwortet werden. Anhand der Äußerung von Frau F. kann die Kategorie „Arbeitsweisen beim Englischlernen“ veranschaulicht werden, wodurch auch der Stellenwert der Lehrperson deutlich wird:

„Mit meiner Kursleiterin [lerne ich Englisch], die erklärt auch die Vokabeln, sie macht Bilder, Texte und Musik, wir haben auch schon Videos angeguckt, Spiele gemacht, also eine ganze Menge. (...) Da bekommen wir so Blätter, Arbeitsblätter, wer schreiben kann, der schreibt und sonst wird an der Tafel geschrieben. (...) Wir arbeiten aber sehr viel mit Bildern, wenn man nicht lesen kann, dann macht man es mit Fotos.“

(Zeilen 306 und 318 im Interview mit Frau F., 50 Jahre)

Die Frage, ob die Lehrperson mehr Englisch oder mehr Deutsch im Englischunterricht spricht, wurde von allen Befragten umfangreich besprochen. Es zeigt sich, dass in allen drei Gruppen die vorwiegende Unterrichtssprache Englisch ist, gefolgt von einer Mischform aus Englisch und Deutsch. Deutsch als Unterrichtssprache kommt im Englischunterricht der Befragten nur zu einem geringen Anteil vor, wie die folgende Grafik veranschaulicht:

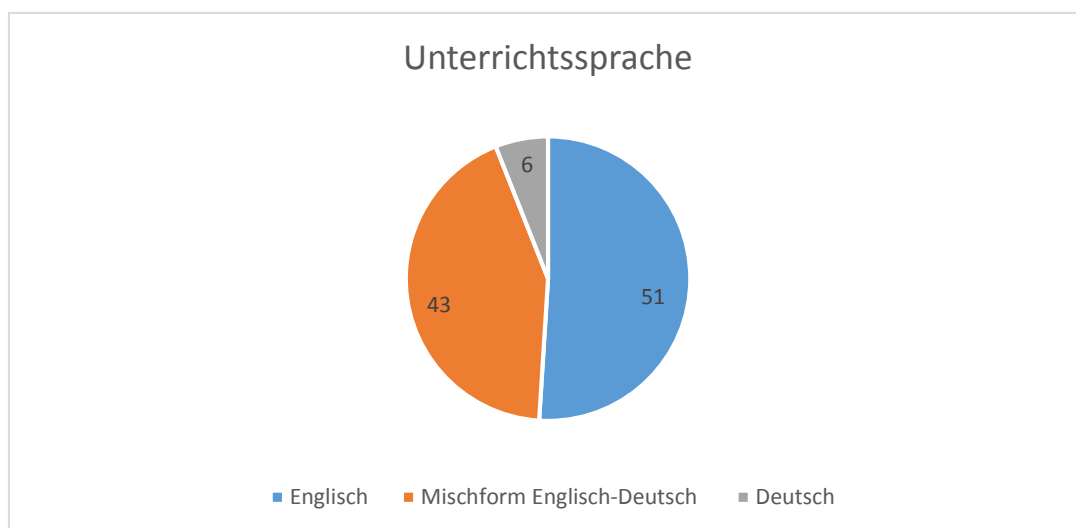


Abb .3: Ergebnisse zur Unterrichtssprache beim Englischlernen

Viele der Befragten bewerten den vorwiegenden Einsatz von Englisch als Unterrichtssprache positiv, empfinden aber auch die Mischform aus Englisch und Deutsch als hilfreich, um zu verstehen und zu lernen. Die folgenden Beispiele aus dem Interviewmaterial zeigen exemplarisch die unterschiedlichen Positionen zum Einsatz der englischen bzw. deutsch-englischen Unterrichtssprache:

„Die spricht Englisch, damit wir auch Englisch sprechen lernen.“

(Zeile 53 im Interview mit Schüler G., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

„Meine Lehrerin ist Amerikanerin, die spricht Deutsch und Englisch. Das ist gut.

Das finde ich gut, wenn man mit anderen Englisch sprechen kann, mit Amerikanern. Das verstehe ich, wenn die Englisch sprechen.“

(Zeile 239 im Interview mit Schülerin I., Inklusionsschülerin, 15 Jahre)

„Ja, (unsere Lehrer sprechen mit uns Englisch). Ich find das ganz gut.

Manchmal versteh ich das nicht, dann kann man aber noch mal fragen. [Sie machen das,] damit wir das auch verbessern, das Englischsprechen.“

(Zeile 299 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

„Gemischt, Deutsch und Englisch, das finde ich gut. Mit den Anfängern muss, die mehr Deutsch reden, damit die das verstehen.“

(Zeile 208 im Interview mit Frau C., 25 Jahre)

„Beides, Englisch und Deutsch, da lernt man die Aussprache besser.“

(Zeile 274 im Interview mit Frau E., 45 Jahre)

Die Interviewteilnehmer/innen wurden außerdem dazu befragt, welche Materialien und Methoden in ihrem Englischkurs zum Einsatz kommen. Dabei führte die allgemein formulierte Frage „Wie arbeitet ihr im Englischunterricht?“ zu vielfältigen Aussagen bei Befragten aller drei Gruppen zu Arbeitsmaterial (Arbeitsblätter, Bücher, Hefte) und Methoden (Spiele, Sprechen, Geschichten, Lieder, Verwendung der Tafel), wie auch in den folgenden Ankerbeispielen der Kategorie „Arbeitsweise im Englischunterricht“ deutlich wird. Dabei beziehen sich

die Beispiele sowohl auf das gemeinsame Englischlernen vor Ort im Kurs bzw. in der Schule als auch auf das individuelle Wiederholen im privaten Rahmen.

„Mit Arbeitsblättern arbeiten wir, da stehen Aufgaben drauf. Mehr Englisch steht da drauf als Deutsch. Das finde ich gut.“

(Zeile 90 im Interview mit Schüler H., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

„Ja, weil es immer Spaß macht, Englisch zu lernen, so über Tiere machen, wir machen so ein Spiel, mein rechter Platz ist frei und wir wechseln dann als Tier mit englischen Namen die Plätze, das macht mir große Freude.“

(Zeile 148 im Interview mit Schüler J., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

„Wir arbeiten manchmal mit Logico-Piccolo und wir haben schon mal mit der Tafel zusammengearbeitet und haben aufgeschrieben, wir haben mit dem Computer gearbeitet und haben Logico übersetzt. Wenn wir was mal nicht wussten, konnten wir draufzugreifen. Wir haben früher auch schon mal so ein Buch fertig gemacht, Scat the cat. Dann noch das mit dem Verkehr wie z.B. crossing, crosswalk, roundabout.“

(Zeile 162 im Interview mit Schüler E., Förderschüler, 16 Jahre)

„Ja, (ein Wörterbuch) hab ich auch zu Hause. Einmal hab ich da so reingeguckt, aber jetzt schon lange nicht mehr. Ich finde die zwar gut, aber auch schwierig, die Wörter da drinne zu finden, vor allem wenn die da auf Englisch sind und die dann auf Deutsch zu übersetzen. Da steht ja immer zu Anfang auf Englisch und dann auf Deutsch.“

(Zeile 375 im Interview mit Frau H., 36 Jahre)

„Mit Geschichten, wir haben auch schon mal so Lieder nachgesungen, so Texte nachgesungen, ein englisches Lied mal angehört.“

(Zeile 64 im Interview mit Herrn C., 38 Jahre)

Der folgende graphische Überblick fasst die Aussagen zu Methoden und Materialien quantitativ zusammen:

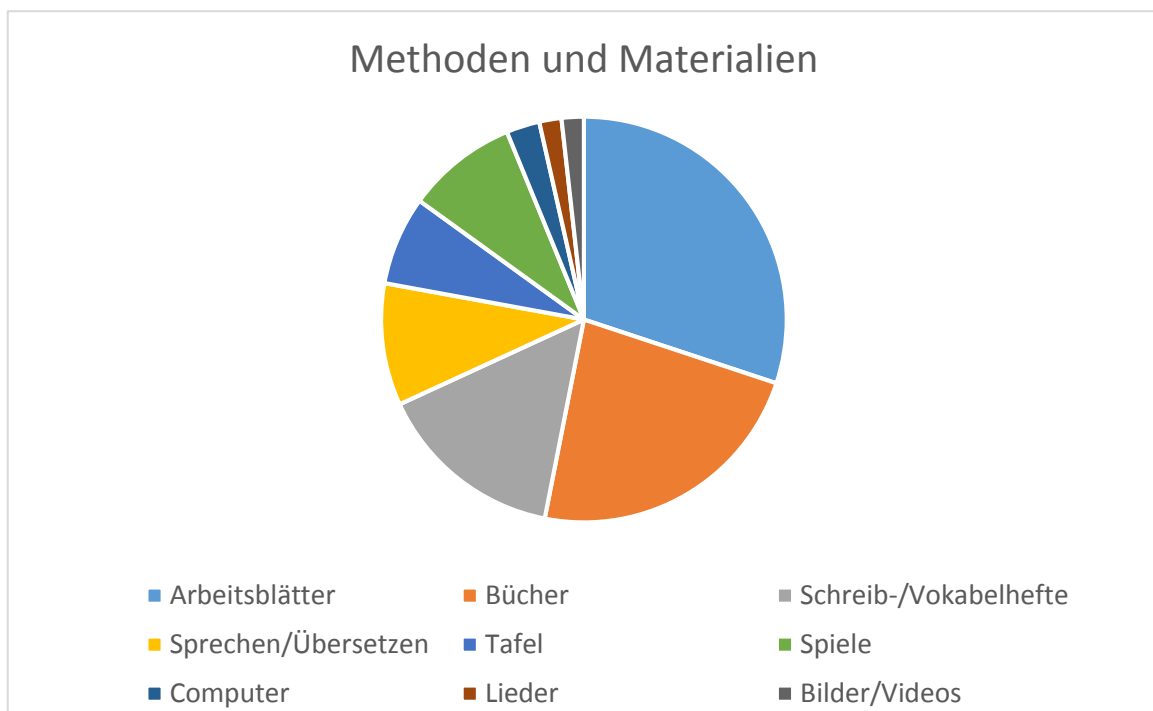


Abb. 4: Ergebnisse zu Methoden und Materialien für das Englischlernen

Bezüglich der Sozialform fällt auf, dass Partner- und Gruppenarbeit in den Gruppen der *Schülerinnen und Schüler* im Englischunterricht häufig vorkommen. Dies ist sowohl für den Englischunterricht an der Förderschule als auch den an der inklusiven Gesamtschule der Fall. Von beiden Gruppen wird Partner- und Gruppenarbeit insgesamt positiv bewertet. Die Gruppe der *Erwachsenen* gibt an, vermehrt in der Gesamtgruppe und unter Einsatz frontaler Unterrichtsmethoden zu arbeiten.

„Ja, wir machen manchmal auch Gruppenarbeit.“

Das finde ich ganz schön, da kann man sich mal austauschen.“

(Zeile 191 im Interview mit Schülerin H., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

„Partner- oder Gruppenarbeit beim Englischlernen finde ich gut, da lernt man was und da kann man sich dann zusammentun.“

(Zeile 6 im Interview mit Schüler A., Förderschüler, 15 Jahre)

Wir arbeiten so in der ganzen Gruppe.“

(Zeile 5 im Interview mit Herrn A., 27 Jahre)

„Mehr alle zusammen arbeiten wir. Jeder ist mal dran und muss dann einen Satz lesen.“

(Zeile 238 im Interview mit Frau D., 46 Jahre)

Die Frage nach Inhalten des Englischunterrichts wurde nur von einem kleinen Teil der Befragten beantwortet, in der Gruppe der *Inklusionsschüler/innen* gab es hierzu kein verwendbares Antwortmaterial. Die Themen wurde überblicksartig genannt, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Wir haben mit dem Thema Früchte gearbeitet, wie die heißen auf Englisch und mit Kontinenten, mit Tieren, mit Einkäufen, auch mit Namen und Fragen auf Englisch.“

(Zeile 372 im Interview mit Schülerin F., Förderschülerin, 18 Jahre)

„Die Vereinigten Staaten haben wir bearbeitet, wir haben probiert selbst mal so zu sprechen, so verschiedene Dinge wie Fußball, Freizeit, Arbeit.“

(Zeile 119 im Interview mit Schüler D., Förderschüler, 20 Jahre)

„Spaß gemacht hat mir Wörter zu lernen. Besonders mit Karten, mit Arbeitsblättern zu Tieren, mit Interviews, mit Fotostory.“

(Zeile 229 im Interview mit Schülerin B., Förderschülerin, 21 Jahre)

„(...) Wir haben letztens eine Menükarte drangenommen, fürs Restaurant.“

(Zeile 239 im Interview mit Frau D., 46 Jahre)

„Zahlen und die Namen waren einfach.

Die Uhrzeiten, so einen Weg zu erklären (finde ich schwer).“

(Zeile 284 im Interview mit Frau E., 45 Jahre)

„Ja, da hatte ich immer so einen großen Schreibblock, da hab ich mir das alles so aufgeschrieben und dann hatten wir auch so eine Mappe mit Blättern und dann haben wir auch Rätsel auf Englisch gemacht und Flaggen auf Englisch.“

(Zeile 375 im Interview mit Frau H., 36 Jahre)

9. Kategorie: Mediennutzung

In der Kategorie „Medien“ werden Aussagen zusammengefasst, die sich mit drei Aspekten des Zusammenhangs zwischen Englischlernen und Mediennutzung beschäftigen. Dabei geht es erstens um die Möglichkeiten und Erfahrungen der Befragten, durch mediale Angebote Englisch zu lernen, zweitens um das Erkennen und Verstehen von englischer Sprache in den Medien sowie drittens um die eigene Nutzung und Mitgestaltung unterschiedlicher Medien durch erworbene Englischkompetenzen. Zum ersten Aspekt gab es auffällig viele Äußerungen in der Gruppe der Inklusionsschüler/innen, in denen davon berichtet wird, wie Englisch aktiv im Unterricht und in der Freizeit durch Bücher, Hefte, Filme, PC-Programme, das Internet, Apps, elektronische Bücher mit Sprachausgabefunktion und Lieder gelernt bzw. geübt wird:

„Bei meinem „Tip-Toy-Buch“, da den Text über englische Vokabeln, abgetrennte Bereiche sind da. Das Buch ist auf Englisch.

Ich mache das ein paar Mal die Woche. (...)

Der Ritter Rost lernt auch Englisch, auf dem Computer gespeichert, du kannst auf Play drücken und dann auf viele Welten klicken. Bei Angry Birds auch. Da kommt ein kleiner Vorspann und dann muss man verschiedene Typen abballern mit Schweinchen. Das ist auf dem iPad und auf dem Computer neu.“

(Zeilen 106-108 im Interview mit Schüler H., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

Auch in der Gruppe der *Erwachsenen* und *Förderschüler/innen* wird darüber berichtet, wie der Computer, in Form von Internetseiten zum Übersetzen oder Textverarbeitungsprogrammen zum Schreiben, im Englischunterricht bzw. -kurs eingesetzt wird, aber auch die klassischen Lehr- und Lernmedien wie Bücher,

Hefte, Tafel verwendet werden. Vereinzelt wird auch von Videos und Musik-/Hörspiel-CDs berichtet, die zum Lernen neuer Wörter oder Üben erworbener Wort- und Satzstrukturen angewendet werden.

Hinsichtlich des zweiten Aspekts in der Kategorie „Medien“ geben Befragte aller drei Untersuchungsgruppen an, die englische Sprache in den Medien wahrzunehmen. Dabei wird besonders häufig Englisch im Radio oder in der Musik gehört, aber auch in Fernsehsendungen und Filmen sowie Computer, Tablet oder Handy als Medienquellen erkannt. Es wird wahrgenommen, dass es sich um englische Sprache handelt, sehr häufig geben die Befragten allerdings an, aufgrund eines hohen Sprechtempos wenig oder nichts verstehen zu können. Auch geschriebene englische Worte beispielsweise auf Schildern in Geschäften oder in Untertiteln bei Filmen werden als Englisch erkannt und teilweise in ihrem Zusammenhang entsprechend zugeordnet.

„Es gibt viele englische Lieder. Manchmal frage ich auch meine Mutter:

„Was sagen die da jetzt?“. Dann erklärt mir meine Mutter das.

Manchmal sind die Lieder ja so schnell, da kommt man nicht mehr mit.“

(Zeile 217 im Interview mit Schülerin H., Inklusionsschülerin, 13 Jahre,)

„Es gibt so viele englische Wörter, wenn man so im Radio die hört oder im Fernsehen.“

(Zeile 353 im Interview mit Frau G., 63 Jahre)

„Jetzt nicht alles, aber ein paar Sätze verstehe ich schon. Das find ich auch gut, wenn ich was verstehen kann. Das find' ich schon gut, wenn ich dann so Liedertexte auf Englisch höre, dann verstehe ich auch manches, wenn auch meine Schwester Englisch spricht mit einer Freundin, wenn die dann Englisch sprechen, das find' ich dann spannend, wenn ich das verstehe.“

(Zeile 316 im Interview mit Schüler D., Förderschülerin, 15 Jahre)

Hinsichtlich des dritten Aspekts der Mediennutzung und -mitgestaltung durch erworbene Englischkenntnisse wird deutlich, dass bei Befragten aller drei

Gruppen der Wunsch vorhanden ist, mehr Englisch in den Medien zu verstehen. Es wird deutlich, dass Englisch zu verstehen eine wesentliche Voraussetzung ist, um an Mediennutzung teilzuhaben und Medien selbst mitzugestalten. Viele Befragte geben an, dafür (noch) nicht über entsprechende Kenntnisse zu verfügen:

„Auf „Facebook“ wird das auch gebraucht. Ich kenn' ja eine, die in Amerika lebt und ene, die in Indonesien lebt. Ich würde wohl gerne mal wissen, was die schreiben. Ich versteh dann nicht alles, dafür mach ich den Kurs.“

(Zeile 258 im Interview mit Frau D., 46 Jahre)

Zwei von 33 Befragten nehmen über interaktive Computerspiele an Medien teil. Sie sind in der Lage, diese mit Hilfe ihrer Englischkenntnisse, mitzugestalten:

„So Spiele halt, wenn man dann so Spiele hat, die sind dann auf Englisch. So manche Computerspiele. Dann sage ich immer: Das bedeutet das Teil – und so.“

(Zeile 34 im Interview mit Schüler A., Förderschüler, 15 Jahre,)

„Musik höre ich auf Englisch, und auch beim Tablet habe ich Spiele, die sind auf Englisch, da steht dann die Bezeichnung der Drachen auf Englisch drauf, sonst ist das auf Deutsch.“

(Zeile 221 im Interview mit Frau C., 25 Jahre)

Insgesamt wird in der Kategorie „Medien“ deutlich, dass die Befragten in verschiedenen Medienkanälen englische Sprache als präsent erleben und diese in einer basalen Form verstehen, also ins Deutsche übertragen oder in den intendierten Sinnzusammenhang einordnen können, wie die folgende Äußerung von Frau F. beispielhaft zeigt:

„Wenn ich zu Hause mit dem Video-player umschalte, dann heißt „Play“ eben „Start“. Alles verstehe ich nicht, aber einiges. Dann weiß man eben so ungefähr worum es geht, zum Beispiel „Dirty Dancing“ ist ein Tanzfilm.“

10. Kategorie: Erlebte Emotionen beim Englischlernen

Äußerungen, die die eigene Gefühlswelt und empfundene Emotionen der Befragten hinsichtlich des Interviewthemas Englischlernen betreffen, werden in der im Folgenden dargestellten 10. Kategorie subsumiert. Dabei umfassen die Angaben der Interviewteilnehmer/innen die Emotionen Angst, Freude, Anstrengung, Erfolgserlebnisse, Herausforderungen, Souveränität sowie allgemein als positiv bzw. negativ erlebte Gefühle. Insgesamt finden sich in allen drei Untersuchungsgruppen mit 223 quantitativ viele Äußerungen, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen. Die Kategorie „Erlebte Emotionen beim Englischlernen“ wurde am häufigsten von den *Erwachsenen* (84 Äußerungen, d.h. 37,7%), folgend von der Gruppe der *Förderschüler/innen* (78 Äußerungen, d.h. 35%) und den *Inklusionsschüler/innen* (61 Äußerungen, d.h. 27,3%) thematisiert. Inhaltlich entfielen die meisten Äußerungen dabei in allen drei Gruppen auf die „allgemein positiv erlebten Aspekte des Englischlernens“, viele Äußerungen sind zudem dem Aspekt „Freude“ beim Lernen von Englisch zugehörig. Als positiv erlebt am Englischlernen werden die Themenbereiche Englisch hören, Englisch sprechen, Englisch (ab)schreiben, Spiele zum Englischlernen, Arbeitsblätter, eine Gemeinschaft sein/mit Anderen zusammenarbeiten/sich mit Anderen austauschen sowie etwas Neues lernen. Hierbei wurden die Themen entweder explizit als „Freude“ oder „Spaß“ bezeichnet oder mit positiv konnotierten Adjektiven wie „cool“, „gut“, „super“ oder „schön“ beschrieben, wie in diesen beispielhaften Äußerungen aus jeder Untersuchungsgruppe sichtbar wird:

„Auf Englisch zu reden und überhaupt Aufgaben auf Englisch zu machen macht mir Freude.“

(Zeile 4 im Interview mit Schüler A., Förderschüler, 15 Jahre,)

„Wenn ich meinen Namen und anderes von mir erklären kann, dann fühlt sich das gut an.“

(Zeile 80 im Interview mit Herrn C., 38 Jahre)

„Ich finde, das Englisch ist so gut gemischt, leicht und schwer.“

(Zeile 207 im Interview mit Schülerin H., Inklusionsschülerin, 13 Jahre,)

Befragte aller drei Gruppen waren in der Lage zu beschreiben, in welchen Situationen sie sich im Kontext Englischlernen souverän fühlen und was für sie Erfolgserlebnisse darstellen. Dabei berichteten die *Erwachsenen* besonders häufig von erfolgreichen Momenten. In die Kategorie der Emotionen „Souveränität“ und „Erfolgserlebnisse“ fielen Aussagen, in denen etwas „leichtfiel“, „einfach war“ oder „besonders gut gekonnt“ wurde:

„Als ich mir von Woche zu Woche die Sachen merken konnte

[war das ein Erfolg für mich beim Englischlernen].

Das hat sich richtig gut angefühlt, wenn du das nicht immer direkt wieder vergisst.“

(Zeile 96 im Interview mit Schüler C., Förderschüler, 18 Jahre)

„Die Sachen, die ich halt schon so kenne, wenn du mich fragst, wie alt ich bin, das find ich schon leicht, wie mein Name ist, was meine Hobbys sind, weil ich das schon so oft gehört hab.“

(Zeile 313 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

„Wenn ich das gesprochen habe, wenn ich einen ganzen Satz gesagt habe [ist das ein Erfolg für mich beim Englischlernen]. Gut [fühlt sich das an], dann bin ich richtig stolz drauf.“

(Zeile 315 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

In den Gruppen *Förderschüler/innen* und *Erwachsene* betreffen aber auch zahlreiche Kommentare Schwierigkeiten und Grenzen, die die Befragten im Englischlernen erleben und die in der Kategorie „Herausforderungen“

zusammengefasst werden. Hier lassen sich als herausfordernd erlebte inhaltliche Themen wie „Uhrzeit lesen können“ abgrenzen von persönlichen Kompetenzen, in denen die Befragten eigene Grenzen feststellen. Häufig wählten die Befragten „schwer“ oder „schwierig“ als Formulierung für die Herausforderung aus. In ihren persönlichen Englischkompetenzen erlebten sie sich herausgefordert in den Bereichen des Verständnisses gesprochener Sprache, der eigenen Aussprache, dem Lesen und dem Schreiben von Schriftsprache, dem Umgang mit dem Wörterbuch sowie in den Kompetenzen Zuhören, Merken oder sich selbst etwas zutrauen, wie die folgenden Beispiele belegen:

„Schwierig ist das, wenn ich die Sätze zum ersten Mal lese, da ist das schon schwer, wenn ich die schon mal gelesen hab, dann nicht mehr.“

(Zeile 298 im Interview mit Schülerin D., 15 Jahre, Förderschülerin)

„Da ist es manchmal auch schwierig, so im Wörterbuch zu gucken, weil da so viele Wörter drin stehen.“

(Zeile 73 im Interview mit Herrn C., 38 Jahre)

„Manchmal hab’ ich auch Hemmungen, das geb’ ich auch zu, da will ich was sagen und dann ist auf einmal alles weg.“

(Zeile 25 im Interview mit Herrn A., 27 Jahre)

Abzugrenzen von herausfordernden, anspruchsvollen Momenten des Englischlernens ist der Anteil der Aussagen, in denen die befragten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen von „Angst“ sprachen. Hierzu wurden insgesamt nur vereinzelt Aussagen getroffen, der größte Anteil entfällt dabei auf die *Inklusionsschüler/innen*.

„Ich trau mich nicht so richtig, ich hab’ halt Angst, dass ich etwas falsch sage und die anderen dann mich auslachen. Die Angst ist immer noch da.“

(Zeile 213 im Interview mit Schülerin H., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

„Angst, dass ich etwas nicht verstehe habe ich ganz selten, da frag ich den Lehrer noch mal.“

(Zeile 31 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

Im Bereich anderer als negativ erlebter Aspekte des Englischlernens wurden quantitativ wenige Aussagen getroffen. Sie betreffen organisatorisch-strukturelle Rahmenbedingungen oder inhaltlich-fähigkeitsorientierte Anliegen, wie die folgenden beiden Beispiele zeigen:

„Gefallen hat mir nicht, wenn die anderen Leute da so zwischen „brasseln“, wenn der Kurs ist, da sind so Störenfriede dabei.“

(Zeile 377 im Interview mit Frau H., 36 Jahre)

„Mir gefällt es nicht, dass es so wenig Englischunterricht in der Woche ist, nur 2-3 Mal.“

(Zeile 20 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

„Manchmal sprechen wir so schnell im Englischunterricht, da kommen manche nicht so mit, das gefällt mir nicht so gut.“

(Zeile 206 im Interview mit Schülerin H., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

11. Kategorie: Kognitive Prozesse beim Englischlernen

In dieser Kategorie wurden die Befragten zu ausgewählten Aspekten ihres Lernverhaltens in Bezug auf Englischlernen befragt. Dabei wurden sie aufgefordert zu beschreiben, wie sie neue Wörter auf Englisch erlernen, wie sie diese üben und speichern, was sie tun, wenn sie Wörter vergessen oder nicht wissen, inwiefern sie Gelerntes aus dem Englischkurs bzw. -unterricht auf andere Lernbereiche übertragen und wie es ihnen gelingt, sich beim Englischlernen zu konzentrieren. Dabei wurden alle Befragten wiederholt aufgefordert, ihre Schilderungen anhand von Beispielen zu veranschaulichen, woraufhin die

Interviewleiterin die Beispiele generalisierte und den Befragten die abstraktere Formulierung spiegelte. Vorgegebene Satzanfänge wie „Wenn du Wörter vergisst, dann...“ wurden bei Bedarf angeboten, um die Befragten in ihrer Antwortmöglichkeit zu unterstützen.

Des Weiteren wurde den Befragten im Rahmen dieser Kategorie Raum gegeben, ihre allgemeine Einschätzung zu den kognitiven Lernmöglichkeiten von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung abzugeben. Hierzu wurden sie mit der Aussage konfrontiert, dass manche glauben, Menschen mit einer Behinderung könnten oder bräuchten nichts zu lernen. Außerdem wurden die befragten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen dazu interviewt, welche Voraussetzungen aus ihrer Erfahrung notwendig für das Lernen von Englisch sind und ob jeder die Möglichkeit haben sollte, Englisch zu lernen.

Insgesamt wurden in dieser Kategorie zum Themenkomplex der kognitiven Prozesse quantitativ wenige Aussagen getroffen. Ein Großteil der Fragen blieb in allen drei Gruppen unbeantwortet oder wurde mit „Weiß nicht“/„Keine Ahnung“ beantwortet, nur in Einzelfällen wurde angegeben, die Frage nicht verstanden zu haben. Die meisten Antworten in dieser Kategorie wurden in der Gruppe der *Förderschüler/innen* kodiert, gefolgt von der Gruppe der *Erwachsenen*. Deutlich am wenigsten Antworten konnten hierbei aus der Gruppe der *Inklusionsschüler/innen* gewonnen werden.

Am häufigsten wurde von den befragten *Förderschüler/innen* das Thema „Umgang mit Fehlern oder Vergessen“ besprochen, wohingegen in der Gruppe der *Erwachsenen* die meisten Aussagen zu den Lernmöglichkeiten von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung getroffen wurden.

In allen drei Gruppen wurden außerdem viele mit den aufgeführten vergleichbaren Aussagen zum Thema Merkfähigkeit getroffen:

„Indem ich mir eine Liste aufbaue (merke ich mir Wörter), erst auf Englisch, dann auf Deutsch, dann zuerst auf Englisch die Wörter mehrmals aufsage und dann auf Deutsch. So habe ich die Wörter dann auswendig gelernt.“

(Zeile 268 im Interview mit Schülerin J., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

„Ich merke mir die Anfangsbuchstaben, so wie L.“

(Zeile 267 im Interview mit Schülerin C., Förderschülerin, 15 Jahre)

„Manche [Wörter] kann ich nicht so gut behalten, aber andere schon, dann speichere ich die in meinem Kopf, dann les' ich die noch mal zu Hause und wiederhole sie.“

(Zeile 71 im Interview mit Herrn C., 38 Jahre)

Auffällig ist, dass die Unterkategorie „Lern- und Übungsstrategien“ von den *Inklusionsschüler/innen* am häufigsten thematisiert wurde, während diese Unterkategorie von den *Förderschüler/innen* und *Erwachsenen* sehr wenig besprochen wurde. Hierbei wurde eine zum Teil sehr elaborierte Strategienutzung beschrieben:

„[Wenn ich etwas nicht verstehe, dann kann man] nachfragen, sich an die Meldekette hängen oder zu jemandem hingehen, z.B. fragen, ich brauche Hilfe, da kann man sich auch so melden, und wenn man Hilfe braucht, dann kann man sich an die Meldekette hängen.“

(Zeile 181 im Interview mit Schülerin G., Inklusionsschülerin, 12 Jahre)

„Also ich les' das immer zu Hause dann, so einen Tag eine halbe Stunde les' mir das Ganze durch und dann kann ich es schon.“

(Zeile 66 im Interview mit Schüler G., Inklusionsschüler, 13 Jahre)

„Ich spreche das und merke mir das dann im Gehirn.“

(Zeile 99 im Interview mit Schüler H., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

„Ich schreibe mir die Wörter dreimal auf und dann lerne ich die auswendig. Das ist der Tipp von meiner Mutter.“

(Zeile 198 im Interview mit Schülerin H., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

Befragten aller drei Gruppe fiel es offensichtlich schwer, Aussagen zur Unterkategorie „Transfer auf andere Lernsituationen“ zu treffen und zu beschreiben, wann und wie sie Gelerntes aus ihrem Englischkurs auch für andere Lernbereiche nutzbar machen können. Hierzu gibt es in allen drei Gruppen sehr wenige verwendbare Aussagen. Wie im folgenden Beispiel wurde hier eher ein Wiedererkennen von englischer Sprache außerhalb des Englischunterrichts beschrieben:

„So einmal beim Lesen. Da sind so ziemlich verbreitete Sätze, die auch im Deutschen so vorkommen, wie Basketball. Die stehen in deutschen Lektüren.“

(Zeile 131 im Interview mit Schüler D., Förderschüler, 20 Jahre)

Auffällig ist auch, dass die Befragten auf die Frage danach, wie sie etwas Neues auf Englisch lernen, ausschließlich auf andere Personen oder Systeme zugreifen, wie die folgenden zwei Beispiele zeigen:

„Die Kursleiterin bringt mir neue Wörter bei.“

(Zeile 173 im Interview mit Frau B., 42 Jahre)

„Die neuen Wörter lerne ich auf Google-Übersetzen oder ich frage meine Schwester.“

(Zeile 378 im Interview mit Schülerin F., Förderschülerin, 18 Jahre)

Die Antworten auf die These, Menschen mit einer Behinderung könnten oder bräuchten nichts zu lernen, beschreiben sehr anschaulich die individuellen Sichtweisen auf die Lernmöglichkeiten von Menschen mit sogenannter (geistiger) Behinderung, häufig versehen mit einer Gegenüberstellung zu „normalen“ Menschen und einer Beschreibung von Bereichen, in denen derjenige Unterstützungsbedarf sieht, so wie im folgenden Beispiel:

„Die können auch lernen, aber nicht so schnell wie normale Menschen, dass die halt anders lernen, in einer anderen Schule musst du das schon nach einem Mal kapieren, aber bei uns in der Schule kann man sich ja auch Zeit lassen.“

(Zeile 335 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

12. Kategorie: Kompetenzorientierung im Englischlernen

In der Englischdidaktik ist die Rede von einer Kompetenzorientierung an den vier Basiskompetenzen „Hören“, „Schreiben“, „Lesen“ und „Sprechen“. Diese zentralen Bereiche des Fremdsprachenlernens wurden auch mit den befragten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen thematisiert. Hierbei entfielen die mit Abstand meisten Aussagen auf die Kompetenz „Sprechen“, gefolgt von einer etwa gleichrangigen Verteilung von Aussagen zu „Lesen“ und „Hören“. Die Kompetenz „Schreiben“ wurde eindeutig am wenigsten häufig thematisiert.

Der Kompetenz „Sprechen“ wurden alle Aussagen zugeordnet, in denen die Handlungsverben „sprechen“, „sagen“ und „reden“ verwendet wurden. Inhaltlich ging es dabei um das eigene Sprechen der englischen Sprache, das freie Sprechen und das Nachsprechen, in welchen Situationen es dazu kommt, selbst Englisch zu sprechen, wie es vom Sprecher selbst erlebt oder durch andere bewertet wurde, die Aussprache, das Sprechtempo sowie Sprechhemmungen und -schwierigkeiten. Insgesamt lässt sich für alle drei Gruppen sagen, dass die Befragten angeben, gerne im Kurs Englisch zu sprechen. Einige trauten sich von Anfang an, andere brauchten etwas Zeit. Das eigene Sprechen der englischen Sprache wird mit unterschiedlichen Beschreibungen, aber insgesamt positiv bewertet. Hierbei reichen die Aussagen von „sich gut/toll/cool/super anfühlen“ hin zu „stolz sein“, aber auch „komisch“. Das Nachsprechen bzw. Wiederholen sind dabei viel beschriebene Mittel, um die Befragten zum Sprechen zu motivieren. Befragte aller drei Gruppen betonen, dass sich die eigene Aussprache der englischen Sprache durch Üben bzw. Wiederholen verbessern lässt.

„Wenn ich selbst Englisch spreche, dann lernt man was und dann fühlt man sich gut.“

(Zeile 26 im Interview mit Schüler A., Förderschüler, 15 Jahre)

„Mich anderen vorstellen, das ist für mich eigentlich leicht.

Das ist ein super Gefühl, mich macht es glücklich.“

(Zeile 218 im Interview mit Frau C., 25 Jahre)

Insgesamt führen Befragte aller drei Gruppen häufig an, in ihrem privaten Umfeld nur selten selbst Englisch zu sprechen. Besonders die *Erwachsenen* geben an, außerhalb ihres Kurses nur wenig Englisch zu sprechen, da die Gelegenheiten fehlten.

„Überhaupt spreche ich im Moment kein Englisch, nur im Kurs.“

(Zeile 382 im Interview mit Frau H., 36 Jahre)

Ähnlich verteilt sind die Anteile der Aussagen zu den Kompetenzen „Hören/Hörverständnis“ und „Lesen“. Unter den Aspekt des Hörens von englischer Sprache fällt auch das Erkennen von Englisch als Fremdsprache im Alltag, welches dem Verständnis vorausgehen muss. Viele Befragte aller Gruppen geben an, gesprochenes Englisch zum Beispiel im Radio in Form von Musik, im Fernsehen oder am Computer, aber auch auf der Straße oder in öffentlichen Verkehrsmitteln unterwegs zu identifizieren und Teile davon verstehen zu können. Hierbei ist der Anteil der *Inklusionsschülerinnen und -schüler* am größten. Ein langsames Sprechtempo ist dabei dem Hörverständnis zuträglich. Das Hören und Verstehen der englischsprechenden Lehrperson, die unterstützend Bilder oder Gesten einsetzt und zwischendurch immer wieder auf Deutsch wechselt, wird von einem Großteil der Befragten als positiv erlebt.

„Englisch höre ich in Filmen manchmal z.B. im Flugzeug von Deutschland nach Afrika, da hab ich „Tribute to Panem“ geguckt, da hab ich englische Musik gehört, in der Musik kann ich ein paar Teile verstehen, aber wichtig ist das nicht für mich, ich finde nur die Musik gut. In Filmen kann ich es besser verstehen, so ein paar Wörter habe ich dabei gelernt.“

(Zeile 29 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

„Ja, manchmal [höre ich Englisch], auch zu Hause.

Auf CD, Musik, Lieder verstehe ich ein bisschen.“

(Zeile 138 im Interview mit Schüler I., Inklusionsschüler, 15 Jahre)

„Ja, ich verstehe manchmal etwas davon. Einmal war das Lied so langsamer und da war da von Liebe und Freude die Rede. Ich bin schon froh, wenn ich etwas verstehe.“

(Zeile 218 im Interview mit Schülerin H., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

„Im Englischunterricht und in der Musik [höre ich Englisch], das kann ich teilweise verstehen, also ich hab' z.B. a Wonderful Dream, also ein wundervoller Traum. Das ist ein gutes Gefühl, wenn ich verstehen kann.“

(Zeile 181 im Interview mit Schüler E., Förderschüler, 16 Jahre)

Der Wunsch danach, mehr als nur einen Teil bzw. größere Teile oder alles auf Englisch gehörte verstehen zu können, ist besonders bei den Erwachsenen stark vorhanden:

„Im Kurs, meistens auch bei der Arbeit höre ich Englisch. Wenn da was auf Englisch steht, ich arbeite im Martinshof, wir arbeiten für Mercedes, ich muss da was scannen, da sind da meistens Wörter auf Englisch. Also wenn ich mal hier Leute treffe, die aus anderen Ländern kommen und die auch Englisch sprechen, dann erkenne ich schon, dass die Englisch sprechen, aber mein Problem ist, dass die manchmal so schnell sprechen, dann kann ich es nicht verstehen, das ist aber wichtig für mich.“

(Zeile 83 im Interview mit Herrn C., 38 Jahre)

„Einige reden ja Englisch und die versteh' ich nicht, was die sagen und ich würde es gerne verstehen, in der Bahn. Und ich denke: ,Was reden die denn da?' Und ja, das ist auch für meine Zukunft irgendwie wichtig.“

(Zeile 181 im Interview mit Frau B., 42 Jahre)

Die Kompetenz „Lesen“ wird von den Befragten aller Gruppen eher als herausfordernd erlebt und mit Formulierungen wie „schwer“, „klappt mittel“, „schwierig“, „brauche Hilfe“ umschrieben:

„Wenn da ein richtiger Satz steht, dann ist das schwierig so auf Englisch zu lesen. Es wird anders ausgesprochen und ich muss dann ein paar Mal nachfragen, wie das ausgesprochen wird und ob ich ihn richtig verstanden hab.“
(Zeile 371 im Interview mit Frau H., 36 Jahre)

„Schwierig ist das, wenn ich die Sätze zum ersten Mal lese, da ist das schon schwer, wenn ich die schon mal gelesen hab, dann nicht mehr.“
(Zeile 298 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

Bezüglich der Kompetenz „Schreiben“ beziehen sich alle Aussagen der Befragten auf das Abschreiben von Wörtern und Sätzen bzw. das Schreiben vorgegebener Satzstrukturen auf Arbeitsblättern; das freie Schreiben von Textmaterial ist von den Interviewteilnehmer/innen nicht gemeint. Insgesamt entfallen quantitativ wenige Aussagen auf diesen Themenbereich, wobei die meisten Äußerungen aus der Gruppe der *Erwachsenen* stammen. Hier scheint das Abschreiben von der Tafel ein fester Bestandteil des Englischkurses zu sein, wie die folgenden Beispiele belegen:

„Wir haben Materialien gekriegt und denn hat die Kursleiterin Wörter an die Tafel geschrieben und dann konnten wir uns das abschreiben.“
(Zeile 368 im Interview mit Frau H., 36 Jahre)

„Das [Vokabelheft] finde ich super, ich habe mir jetzt erst mal ein paar Vokabeln aufgeschrieben, ja ich hab’ die dann noch mal extra, wenn ich etwas vergessen habe, dann suche ich danach.“
(Zeile 214 im Interview mit Frau C., 25 Jahre)

3) Analyse und Diskussion

Im folgenden Teil der Arbeit werden die dargestellten Ergebnisse analysiert und im Sinne einer Zusammenführung von Theorie und Empirie interpretiert. Dabei sollen zunächst in Kapitel 3.1 die allgemeinen Aussagen, die für alle drei Untersuchungsgruppen Gültigkeit besitzen, abgeleitet und als Thesen festgehalten werden. An dieser Stelle werden sowohl die zentrale, übergeordnete Forschungsfrage als auch die untergeordneten Grundannahmen der Studie begründet beantwortet. Anschließend folgen in Kapitel 3.2 die nach Untersuchungsgruppen sowie ausgewählten Grundannahmen aufgeschlüsselten speziellen Aussagen, die nur einen Teil der Befragten betreffen und kritisch hinterfragt werden. Auf dieser Basis wird der Erkenntnisgewinn der vorliegenden Untersuchung herausgearbeitet und analysiert.

3.1) Allgemeine Erkenntnisse unter theoretischen Bezügen diskutiert

3.1.1) Beantwortung der Forschungsfrage: Subjektive Sichtweisen auf Englischlernen

Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung lernen Englisch – im schulischen Kontext, als ein für alle gültiger oder exklusiver Unterricht, an der Förderschule oder einer allgemeinen Schule, in ihrer Freizeit in einem Englischkurs, den sie im Anschluss an einen Arbeitstag besuchen. Es sind Kinder, Jugendliche, jüngere und ältere Erwachsene zwischen 12 und 63 Jahren, alle mit Förderbedarf im Bereich ihrer geistigen Entwicklung, alle lernen Englisch als Fremdsprache. Wie erleben sie dieses Bildungsangebot? Welchen Nutzen hat es für ihr alltägliches Leben? Bestehen Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung, beeinflusst es das soziale Miteinander innerhalb der Gesellschaft, wenn die Befragten Englisch verstehen können, selbst Englisch sprechen? Die vorliegende Studie will die Nutzersicht der Lerner/innen auf den Lerngegenstand Englisch erheben, weshalb die übergeordnete Forschungsfrage lautete:

„Hat Englischlernen für den Personenkreis von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung aus ihrer eigenen Sicht Auswirkungen auf ihr Leben?“

Diese zentrale Frage wurde in mehreren Interviewteilen explizit oder implizit thematisiert. Anhand verschiedener Kategorien lässt sich eine eindeutige Antwort ableiten und durch Ankerbeispiele belegen: Englisch zu lernen ist für die befragten Menschen mit geistiger Behinderung aus ihrer eigenen Sicht bedeutsam. Dabei sind die subjektiven Sichtweisen individuell verschieden, gleichen sich aber in den beiden folgenden Kriterien: Zum einem ist die Bedeutsamkeit des Englischlernens groß, zum anderen sind die Auswirkungen von Englischlernen vielfältig. Diese Erkenntnis wird im Folgenden weiter aufgeschlüsselt: Englisch zu lernen wird aus Nutzersicht sehr positiv bewertet, wirkt sich auf die Selbstwahrnehmung aus, hat für die Befragten eine individuelle gegenwärtige und zukünftige Bedeutung, fördert sie in ausgewählten Aspekten ihres Lernverhaltens, trägt zur Teilhabe an der Gesellschaft bei und beeinflusst das soziale Miteinander mit anderen Menschen positiv.

Die enormen vielfältigen Auswirkungen von Englisch als Fremdsprache für den Personenkreis Menschen mit geistiger Behinderung werden jeweils anhand von Beispielen belegt und interpretiert sowie am jeweiligen Ende der Unterkapitel 3.1.2), 3.1.3) und 3.14) anhand von Grafiken veranschaulicht. Anders als bisher in der Literatur dargestellt sind die drei Aspekte der Auswirkungen auf das Selbst, auf Teilhabemöglichkeiten und auf Lernen und Bildung nicht isoliert voneinander zu betrachten, vielmehr liegen in jeder individuellen Auseinandersetzung mit dem Bildungsinhalt Englisch Wechselwirkungen und Interdependenzen vor. Diese werden im Verlauf eines lebenslangen Lernens immer wieder neu unterschiedlich gewichtet.

3.1.2 Auswirkungen von Englischlernen auf das Selbst

a) Bewertung der Tatsache, Englisch zu lernen

Ein erster Ansatzpunkt, um die Annahme, Englischlernen habe auf Menschen mit geistiger Behinderung aus ihrer eigenen Sicht mehrheitlich positive Auswirkungen auf sie selbst, weiter aufzuschlüsseln, liegt in der Analyse der persönlichen Bewertung des Englischlernens. Hier ist eine eindeutige Tendenz zu sehen, da alle Befragten es als positiv bewerten, selbst Englisch zu lernen. Diese zentrale Erkenntnis geht aus der vorliegenden Untersuchung auf Basis der computergestützten Analyse des Interviewmaterials eindeutig hervor. Englisch zu lernen bewerten Befragte aller drei Gruppen, also Schüler/innen einer Förderschule, einer inklusiven Gesamtschule sowie Teilnehmer/innen der Erwachsenenbildung als positiv oder ausgesprochen positiv. Sie assoziieren die Tatsache, Englisch zu lernen, mit Begriffen wie „schön“, „cool“, „toll“ oder „gut“.

In der Englischdidaktik wird dem Lerngegenstand Englisch an mehreren Stellen eine hohe Popularität bei den Lernern zugeschrieben und dadurch eine herausragende Rolle begründet (vgl. z.B. Leitner 2009, 13). Diese besondere Rolle von Englisch als beliebter Fremdsprache wird durch die vorliegenden Ergebnisse auch vom Personenkreis Menschen mit geistiger Behinderung gestützt, indem sie sowohl Englisch als Lerngegenstand als auch die Tatsache, selbst Englisch zu lernen, positiv konnotieren. Englisch zu lernen ist demnach positiv für Menschen mit geistiger Behinderung aus ihrer Selbstsicht – was heißt das konkret? Die positiven Bewertungen des Lernens der Fremdsprache Englisch sind vielseitig. Sie beziehen sich als Effekte auf die eigene Person und Persönlichkeit, auf ihre Möglichkeiten der Teilhabe, auf ausgewählte Aspekte ihres Lernverhaltens sowie auf weitere einzeln zu betrachtende Bereiche, wie im folgenden Kapitel zu den speziellen Aussagen der Arbeit angeführt wird. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Menschen mit geistiger Behinderung es selbst als ausgesprochen positiv bewerten, Englisch zu lernen.

b) Beweggründe für das Erlernen von Englisch vor dem Hintergrund von Selbstbestimmung

Auch die Frage danach, warum die Interviewteilnehmer/innen Englisch lernen wollen oder wollten bzw. ob sie selbst entschieden haben, dies zu tun, ist für die Analyse der zentralen Grundannahme bedeutsam. Hierbei muss der jeweilige institutionelle Rahmen Beachtung finden, der vom freiwilligen Englischkurs in der Freizeit über ein Wahlfach an der Förderschule hin zu einem verbindlichen Unterrichtsfach für alle Schülerinnen und Schüler an einer allgemeinen Schule reicht. Die Beweggründe lassen sich in extrinsisch (durch äußere Vorgaben), vermittelt (auf Empfehlung oder Initiative einer anderen Person) und intrinsisch (auf eigenen Wunsch), einteilen. Die Gruppe der *Inklusionsschüler/innen* werden geschlossen dem Aspekt der extrinsischen Beweggründe zugeordnet, da sie nicht selbst bestimmt haben, Englisch zu lernen. An ihrer Schule stellt Englisch ein verbindliches Unterrichtsfach für jeden dar; dabei bleibt es offen, ob ungeachtet der äußeren Vorgabe ein eigener Wunsch bestand, Englisch zu lernen.

„Ich kam hier in die Schule und musste Englisch lernen.“

(Zeile 292 im Interview mit Schülerin J., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

Bei den *Förderschüler/innen* ist die Ausgangssituation eine andere: Hier nimmt nur ein ausgewählter Teil der gesamten Schülerschaft am Englischunterricht teil – entweder, weil es Lehrkräfte oder Eltern vorschlagen (vermittelte Beweggründe) oder weil sie auf eigenen Wunsch (intrinsisch) teilnehmen. Die *Förderschüler/innen* geben als Beweggründe für das Englischlernen an:

„Dass man da halt was lernt beim Englischlernen macht mir Freude. Weil ich gedacht habe, dass mir das Spaß macht. Man lernt und dass man da nicht die ganze Zeit rumsitzt. Dafür geht man ja zur Schule.“

(Zeile 328 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

„Eine Fremdsprache können ist immer wichtig. Wenn du mal einen triffst und der dich was fragt und nicht so gut Deutsch kann, dann kannst du versuchen,

mit ihm auf Englisch zu sprechen. Denn Englisch können die dann eher als Deutsch.“

(Zeile 89-90 im Interview mit Schüler C., Förderschüler 18 Jahre)

„Ja, ich wollte das [Englisch lernen] gerne machen, weil die anderen das schon so gut konnten das hat mich neidisch gemacht und so.“

(Zeile 329 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

Diese Beispiele zeigen, dass befragte *Förderschüler/innen* aus zwei Gründen Englisch lernen: einerseits aus Interesse, aus Lernfreude bzw. Lernmotivation (selbst erlebt oder durch andere vermittelt), andererseits aus dem gesellschaftlichen Stellenwert heraus, der der Sprache Englisch zugemessen wird, ob selbst so erachtet oder vermittelt – in dem obigen Beispiel aus dem Interview mit Schüler C. als *Lingua Franca* und übergeordnete, weit verbreitete Fremdsprache.

In der Gruppe der *Erwachsenen* findet sich der Aspekt des objektiv hohen Stellenwertes von Englisch wieder und wird hier sowohl intrinsisch als auch in Form eines vermittelten Beweggrunds angeführt:

„Ich lerne Englisch, weil Englisch eine Weltsprache ist.“

(Zeile 145 im Interview mit Frau A., 40 Jahre)

„Meine Betreuerin hat mir vorgeschlagen, dass ich Englisch lernen soll, weil es eine Weltsprache ist und ich möchte es verstehen.“

(Zeile 194 im Interview mit Frau B., 42 Jahre)

Bei einigen Fällen stand in der Gruppe der *Erwachsenen* hinter der Motivation Englisch zu lernen eine sehr konkrete Erwartung oder Hoffnung, die aus persönlicher Erfahrung heraus entstanden mit dem Bildungsgegenstand verbunden wurde:

„Die Bedienungsanleitung ist manchmal auf Englisch, aber da muss ich dann meinen Mann schon fragen. Auf „Facebook“ wird das auch gebraucht. Ich kenn’ ja eine, die in Amerika lebt und eine, die in Indonesien lebt. Ich würde wohl gerne mal wissen, was die schreiben, ich versteh’ dann nicht alles, dafür mach ich den Kurs.“

(Zeilen 258-259 im Interview mit Frau D., 46 Jahre)

„Ich lerne Englisch, damit ich auch die anderen Leute verstehen kann, meinen Großcousin oder meinen angeheirateten Onkel, der spricht nur Englisch. (...) Englischlernen ist wichtig für mich, denn wenn ich mal im Ausland bin, dass ich dann mitreden kann, dass ich nach dem Weg fragen kann und dass ich mit meinem Cousin mal wieder mich unterhalten kann.“

(Zeilen 25-27 im Interview mit Herrn A., 27 Jahre)

Herr A. nimmt am Englischkurs teil, um mit seinen englischsprachigen Verwandten besser und selbstständiger kommunizieren zu können. Er verknüpft mit der Teilnahme am Kurs eine klare, persönlich motivierte Erwartung. Ebenso macht die Aussage aus dem Interview mit Frau D. deutlich, wie nah die englische Sprache an der Lebenswirklichkeit des Personenkreis Menschen mit geistiger Behinderung liegt. Es war nicht nur ihr eigener Wunsch Englisch zu lernen, sie hat auch selbst bestimmt, am Englischkurs teilzunehmen:

„Ja, ich hab’ selbst entschieden, dass ich Englisch lernen will, um zu kapieren, worum es geht, bei „Facebook“ und so, ich will mich verständigen können.“

(Zeile 260 im Interview mit Frau D., 46 Jahre)

c) Persönlicher Stellenwert der Fremdsprache Englisch

Objektiv ist der Stellenwert der Fremdsprache Englisch im Sinne einer zunehmenden Notwendigkeit für das Bewältigen der alltäglichen Lebensanforderungen gestiegen und wird im Kontext von Globalisierung und

Digitalisierung weiterhin wachsen. Auch von Befragten aller Gruppen wird der englischen Sprache i.S. des Beherrschens der englischen Sprache und i.S. der Tatsache, Englisch zu lernen, eine wesentliche Bedeutung zugeschrieben: Englisch zu lernen wird von den befragten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung allgemein als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ eingeschätzt. Damit trifft der in der Theorie zugeschriebene Status von Englisch als „Weltsprache“ (vgl. z.B. Köpfer 2014) auch aus Sicht von Befragten dieses Personenkreises zu. Grundsätzlich belegen die Ergebnisse eindeutig, dass Englisch ein zentraler Bildungsinhalt für Menschen mit geistiger Behinderung in allen Lebensphasen und unterschiedlichen Bildungskontexten ist. Sie haben eine eigene Perspektive auf ihre Umwelt, auf das Miteinander der Gesellschaft. Dabei wird der Stellenwert der englischen Sprache für das soziale und gesellschaftliche Leben aus ihrer Sicht als enorm eingestuft. Die Interviewteilnehmer/innen bezeichnen Englisch häufig als Weltsprache, führen an, dass Englisch von vielen Menschen weltweit gesprochen wird und die Rolle einer Vermittlungssprache besitzt, wenn beide Kommunizierenden die Landessprache der jeweils anderen Person nicht beherrschen. Befragte aller Gruppen erkennen englische Schriftworte in ihrer Umgebung wieder, identifizieren englische Sprache bei anderen Mitmenschen oder in digitalen Medien. Sie interessieren sich dafür, es betrifft sie, beispielsweise in Geschäften, in öffentlichen Verkehrsmitteln, an öffentlichen Plätzen und bei der Nutzung von Medien.

In diesem Zusammenhang ist auch die Einschätzung der Befragten hinsichtlich des Status von Englisch als „besonders“ oder „normal“ zu sehen, die vor dem Hintergrund der Tatsache zu diskutieren ist, dass es sich bei Englisch um die am häufigsten gelernte Fremdsprache handelt (vgl. Kötter 2003). Demnach wäre zu erwarten, dass es sich aus Sicht der Befragten um einen „normalen“ Lerngegenstand i.S. eines von vielen genutzten und dementsprechend alltäglichen Bildungsangebots handelt. Diese Meinung wurde geschlossen jedoch nur von den Kindern und Jugendlichen getroffen, die an einer inklusiven Gesamtschule Englischunterricht erhalten. Sie bezeichneten Englischlernen als „normalen Unterricht“ und „Alltag“, begründet durch Aussagen wie „gibt es ja an vielen Schulen“ oder „es lernen ja alle bei uns Englisch“. Außerdem wird angeführt, dass ja auch in Grundschulen Englisch unterrichtet wird. Dagegen wird

aus den Äußerungen der Gruppen der *Erwachsenen* und *Förderschüler* deutlich, dass Englisch als Lernangebot aus Sicht von Menschen mit geistiger Behinderung definitiv einen besonderen Status einnimmt: Hier wird von jeweils der Hälfte der Befragten Englisch zu lernen als etwas Besonderes erlebt, begründet vor allem durch die selbst wahrgenommene Exklusivität der Teilnahme, also der Tatsache, dass es an der Förderschule Geistige Entwicklung nicht „normal“ ist, Englisch zu lernen bzw. zu lehren und der Tatsache, dass es sich eben um eine Fremdsprache handelt. Ein weiteres Argument dafür, Englisch als ein besonderes Bildungsangebot zu sehen, welches vor allem von den befragten Erwachsenen vorgebracht wurde, ist in dem Umstand zu sehen, dass es im Umfeld der Befragten viele Menschen gibt, die kein Englisch sprechen oder verstehen können. Die Debatte um den Status der Fremdsprache Englisch wird demnach auch im Kreis der befragten Menschen mit geistiger Behinderung von unterschiedlichen Positionen geführt. Es lässt sich jedoch festhalten, dass Englischlernen aus Nutzersicht all dieser Befragten eine wesentliche Bedeutung für ihr eigenes Leben besitzt. Teilweise wird es als alltägliche Normalität, teilweise als große Besonderheit erlebt, Englisch zu lernen.

d) Nutzen der Fremdsprache Englisch

Hinsichtlich der methodisch-didaktischen Zugangswege des Englischlernens geben Befragte aller drei Gruppen an, dass Sprechen und Sprechhandlungen den zentralen Kanal des Lernens und Übens darstellen. Schreiben und Lesen wird weniger häufig eingesetzt, was der von der KMK festgestellten Betonung des mündlich-praktischen Bereichs des Englischlernens entspricht (vgl. KMK 2013, 7).

Da es sich um das Erlernen einer Sprache handelt, sind kommunikative Handlungen von größter Bedeutung für den Lernprozess. Diese müssen allerdings nicht nur im geschützten Rahmen des Unterrichts bzw. Kurses gehört, geübt, gesprochen werden, sondern möglichst auch im Alltag aktiv Anwendung finden. In ihrem Leben nehmen Befragte aller Gruppen regelmäßig Englisch wahr – selbst von ihren Lernergebnissen Gebrauch zu machen und Englisch außerhalb des intentionellen Rahmens zu sprechen, trifft allerdings wenig zu: Befragte aller drei Gruppen sprechen im Alltag wenig Englisch. Sie begründen

dies in der Hauptsache mit fehlenden authentischen Gelegenheiten und drücken ihr Bedauern darüber aus. Es besteht als eine Diskrepanz zwischen aktivem Nutzen und passiven Wissen bzw. zwischen Konsum und Gebrauch von Englisch. Diese Erkenntnis klingt zunächst ernüchternd. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass sie nicht nur die Befragten im Rahmen dieser Studie, sondern potentiell alle Lernenden betrifft. Erworbenes Wissen muss in realen Lebenskontexten Anwendung finden und somit vom passiven Wissen in aktives Handeln und aktiven Nutzen transformiert werden. Da insbesondere die Didaktik für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung bei einem praktisch-handelnden Lernen ansetzt, muss ein Transfer auf praktische, im Idealfall authentische lebensnahe Situationen des Sprachhandelns in Englisch stattfinden.

e) Auswirkungen von Englischlernen auf die Selbstbilder der Befragten

Anhand von Items zu den Kategorien „Subjektive Bedeutung von Englischlernen“, „Eigener Kompetenzzuwachs durch Englisch“, „Weiterbildungswünsche“, „Selbstbestimmung“, „Allgemein positiv erlebte Aspekte am Englischlernen“, „Erlebte Emotionen beim Englischlernen“ und „Auslandserfahrungen“ lässt sich die Behauptung stützen, dass Englisch eine Bedeutung für die Lernenden hat und sich auf die Befragten selbst hinsichtlich ihres Selbstbildes und ihrer Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. Die befragten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen sind in der Lage, über sich selbst Aussagen zu treffen, sich zu reflektieren. Sie geben Auskunft über individuelle Einstellungen, die sie sich selbst gegenüber einnehmen, schätzen sich selbst ein und erfüllen damit die Definition von „Selbstbildern“. Ihr Selbst als die *„Gesamtheit des Wissens, über das eine Person bzgl. ihrer selbst und ihres Platzes in der sozialen Welt verfügt“* (Stürmer 2016, 67) wird von den Befragten authentisch und offen beschrieben. Darüber hinaus treffen die Teilnehmer/innen Aussagen zu ihrem Selbstwert, indem sie die Beschreibungen über sich selbst auch evaluieren und bewerten. Insgesamt treffen Befragte aller drei Untersuchungsgruppen positive Aussagen über sich selbst: Sie beschreiben sich positiv, benennen konkrete Kompetenzen, über die sie selbst verfügen, sehen sich z.T. als souverän und erfolgreich im Umgang mit der Fremdsprache Englisch. Dadurch wird die propagierte These,

das Selbstbild von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung sei grundsätzlich negativ, durch das vorliegende Material widerlegt. Sie freuen sich, über Lernerfolge, fühlen sich durch Englischlernen besser, sind stolz auf sich und geben an, mit sich durch das Lernen von Englisch zufrieden zu sein.

Diese positiv gerichteten Aussagen könnten auf ein unrealistisch hohes Selbstbild und einen überhöhten Selbstwert bezüglich des Untersuchungsgegenstands Englisch schließen lassen (vgl. z.B. Hofmann 2001, 321). Jedoch sind Befragte aller drei Gruppen klar dazu in der Lage, Schwierigkeiten und Herausforderungen im Umgang mit dem Bildungsinhalt Englisch zu beschreiben, ihre eigenen Grenzen zu erkennen und deutlich zu machen, wo sie Entwicklungsbedarf sehen. Schüler/innen der Gruppe „Inklusion“ sind sogar teilweise in der Lage, konkrete Problemlösestrategien zu beschreiben, die entweder auf sich selbst, auf weiteren Personen oder auf etablierten Hilfesystemen beruhen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es sich in der vorliegenden Untersuchung um Aussagen aus Nutzersicht handelt, die nicht objektiv überprüft werden können und sollten, sondern ihre eigene Gültigkeit besitzen.

In der Ausprägtheit der englischbezogenen Selbstbilder lassen sich im Datenmaterial altersspezifische Unterschiede erkennen: Während sich einige befragte Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Interviews widersprechen und so ein eher uneinheitliches Bild von sich abgeben, enthalten die selbstbildbezogenen Aussagen bei den Erwachsenen keine Widersprüche oder gegensätzliche Aussagen. Im Vergleich zu den Kindern und Jugendlichen sind die englischbezogenen Selbstbilder der befragten Erwachsenen somit klarer umrissen und konstanter. Zudem spielt der Faktor Alter aus einer entwicklungsbezogenen Perspektive eine Rolle: Ein Drittel der befragten Erwachsene treffen Aussagen über die Veränderungen in ihrem Selbstwert und Selbstbewusstsein, seitdem sie Englisch lernen. Sie fühlten sich sicherer, seitdem sie und je mehr sie Englisch lernen, verfügen über mehr Selbstbewusstsein durch Englischkenntnisse und hätten eine frühere Nervosität dank der Auseinandersetzung mit der Fremdsprache Englisch verloren. So ist davon auszugehen, dass sich das Lernen von Englisch positiv auf den Selbstwert der befragten Erwachsenen auswirkt. Womöglich fiel es ihnen aus Gründen des

Konzentrationsvermögens leichter, über die gesamte Interviewdauer ein konstantes Bild von sich aufrecht zu erhalten.

Menschen mit geistiger Behinderung verfügen also über auf das Englischlernen bezogene Selbstbilder. Diese sind differenziert, vielseitig und altersspezifisch. Das Lernen von Englisch beeinflusst, wie sich Menschen mit geistiger Behinderung selbst sehen. Diese Auswirkungen auf das Selbstbild der Befragten lässt sich als positiv beschreiben, wie beispielsweise im Interview mit Frau B., 42 Jahre alt, deutlich wird:

„Ich bin etwas sicherer geworden, das hat mit Englisch zu tun.“

(Zeile 188 im Interview mit Frau B., 42 Jahre)

Die Selbstsicherheit nimmt durch Englischlernen zu, wie sich auch im Interview mit Frau E., 45 Jahre alt, zeigt. Diese spricht dabei explizit von einem Einfluss von Englischlernen auf das Selbstbewusstsein:

Interviewerin: *„Was bringt Englischlernen für dich?“*

Frau E.: *„Da hat man mehr Erfahrung, das gibt neues Selbstbewusstsein. So wie wenn man Schwimmen gelernt hat, Kraulen konnte ich früher nicht.“*

(Z. 302-303 im Interview mit Frau E., 45 Jahre)

Auch die Schülerinnen und Schüler beschreiben konkrete Auswirkungen von Englischlernen auf ihr Selbstbild, die ebenfalls von einem positiven Einfluss von Englischlernen auf das Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit zeugen, wie die Schülerin J., 13 Jahre alt (Inklusionsschülerin), zeigt:

Interviewerin: *„Hat Englischlernen Einfluss darauf, wie du dich selbst siehst?“*

Schülerin J.: „Also ich denke so über mich: ich habe mich gefreut, dass ich es jetzt etwas besser kann mit Englischlernen. Ich konnte schon mal einen Vortrag darin halten. Da habe ich mich besser gefühlt.“

(Z. 300-301 im Interview mit Schülerin J., 13 Jahre)



Abb. 5: Englischlernen aus Nutzersicht – Auswirkungen auf das Selbst

3.1.3) Auswirkungen von Englischlernen auf die Teilhabe

a) Auswirkungen auf das soziale Leben der Befragten

Um die Grundannahme zu überprüfen, Englischlernen wirke sich positiv auf soziale Beziehungen aus, wurden Aussagen aus den Kategorien „Allgemeine Bedeutung von Englisch“, „Äußere Wirkung des Englischlernens“ sowie „Veränderungspotential von Englischlernen“ herangezogen. Dabei zeigt sich in vierfacher Hinsicht, inwiefern Englisch bzw. Englischlernen Einfluss auf das soziale Leben der Befragten hat.

Zum einen verändere sich laut Aussagen in allen drei Untersuchungsgruppen das Außenbild der Befragten durch Englischlernen. Das Bild, welches sich fremde als auch vertraute Personen im sozialen Umfeld vom Englischlernenden machten, verbessere sich, andere Personen waren überrascht von der Tatsache, dass der Mensch mit (geistiger) Behinderung Englisch lerne, zeigten sich beeindruckt von den Kenntnissen und gaben positive Rückmeldungen. Befragte gaben an, dass sich diese veränderte Außenwirkung förderlich für ihre soziale Rolle und das Miteinander auswirke.

Des Weiteren kann die Rolle von Englisch als Lernangebot maßgeblich die Selbstbestimmung betreffen und so weitreichenden Einfluss auf das eigene Leben haben. Befragte aller drei Gruppen gaben in diesem Kontext an, dass es ihrem persönlichen Wunsch entspreche, Englisch zu lernen. Tritt ein Bestandteil individueller Wünsche, Vorstellungen und Erwartungen in der Realität ein, ob durch Zufälle wie die Entscheidungen anderer Personen (z.B. Lehrer/innen bzw. Kursleiter/innen), Empfehlungen von Eltern bzw. Betreuer/innen oder durch eigene Initiative wie das selbstständige Suchen und Anmelden eines Englischkurses in einer Bildungseinrichtung, besitzt es für denjenigen eine wesentliche Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung und kann so als Teil der Selbstverwirklichung angesehen werden.

Der dritte Aspekt der Bedeutung von Englisch für den sozialen Aspekt des Miteinanders liegt im besonderen Stellenwert dieser Sprache als wesentliches Medium der gesellschaftlichen Kommunikation. Für alle drei Gruppen konnte umfangreich belegt werden, dass die soziale Beziehung im Sinne von Kontaktaufnahme und Interaktion mit anderen Menschen durch Englisch

erleichtert wird: Befragte geben an, durch/über/mit Englisch leichter mit anderen Menschen ins Gespräch zu kommen, besser zu verstehen, wenn andere etwas fragen, die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten zu steigern, also antworten zu können, und dadurch den sozialen Austausch voranzutreiben.

In vierter Hinsicht wirkt sich eine Auseinandersetzung mit Englisch als Fremdsprache direkt auf das Leben der Menschen mit (geistiger) Behinderung aus, indem Anforderungen der Umwelt besser erfüllt und mitgestaltet werden können. Da die Auseinandersetzung mit der sie umgebenden Umwelt und die Möglichkeiten der sozialen und kulturellen Teilhabe maßgeblich durch die englische Sprache bestimmt werden, sind Englischkenntnisse erforderlich, sogar nahezu unabdingbar, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. In diesem Sinne leisten Englischkenntnisse im Umkehrschluss einen Beitrag zum Abbau von Barrieren, die die Teilhabe dieses Personenkreises beeinträchtigen.

Damit treffen vor allem der dritte und vierte Aspekt den im Kontext dieser Arbeit abgeleiteten Teilhabebegriff im Kern: Teilhabe meint das *„Einbezogensein in soziale Beziehungen innerhalb des gesellschaftlichen Systems“* und wird im Kontext des Bildungsinhalts Englisch vor allem auf die Lebensbereiche Bildung, Alltägliche Lebensgestaltung, Freizeit und Kultur sowie Familie und soziale Netze bezogen. Unser gesellschaftliches System ist stark von Anforderungen geprägt, die Englischkenntnisse erfordern. Diese reichen von Bildungskontexten und beruflichen Bereichen hin zur alltäglichen Lebensgestaltung, beispielsweise beim Einkaufen, Benutzen öffentlicher Verkehrsmittel oder dem Besuch von kulturellen Zentren. Auch soziale Beziehungen in unserer multikulturellen, digitalen Gesellschaft verlangen Englischkompetenzen von allen Menschen, um teilhaben und mitgestalten zu können. Somit lässt sich auf dieser Basis die folgende Erkenntnis ableiten, dass sich Englischkompetenzen aus Sicht von Menschen mit geistiger Behinderung positiv auf ihre sozialen Beziehungen auswirken, ihre Außenwirkung verändern und zur Steigerung ihrer individuellen Möglichkeiten der Teilhabe beitragen.

b) Englischlernen für alle?

An die Diskussionen um den gesellschaftlichen und persönlichen Stellenwert der englischen Sprache sowie um Auswirkungen auf Teilhabemöglichkeiten schließt sich unmittelbar die Frage danach an, wer am Bildungsangebot Englisch teilnimmt. Von den Befragten selbst wird es als etwas Besonderes erlebt, Englisch zu lernen. Im Bildungssektor des Personenkreises der Menschen mit Behinderung, insbesondere für diejenigen mit sogenannter geistiger Behinderung, ist Englischlernen im schulischen und außerschulischen Bereich nicht verankert. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde aus Sicht der befragten Nutzer erörtert, wer Englisch lernen sollte. Hierzu äußerten sich vor allem die Erwachsenen geschlossen und nachdrücklich, vereinzelt auch die Schülerinnen und Schüler beider Gruppen. Alle Befragten kamen zu derselben Antwort, die an dieser Stelle mit der Aussage von Herrn A. eine treffende Beschreibung erhält:

„Jeder hat eine Chance verdient, Englisch zu lernen, ob Behinderte oder nicht Behinderte. Denn alle haben ein Recht, Englisch zu lernen. Das ist so meine Meinung, denn jeder hat eine Chance verdient, Englisch zu sprechen.

Englisch ist das A und O.“

(Zeile 38-40 im Interview mit Herrn A., 27 Jahre)

Aus Nutzersicht von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung sollte jeder Mensch Englisch lernen dürfen. Befragte aller drei Gruppen äußerten sich dahingehend, wie die Beispiele von Schülerin F. und Schülerin H. belegen, in Form einer klaren Forderung:

„Ich finde, dass alle Englisch lernen müssen, also auch die auf der Behindertenschule, dass die auch Englisch lernen sollen.

Das finde ich für jeden wichtig.“

(Zeile 411 im Interview mit Schülerin F., Förderschülerin, 18 Jahre)

„Ich finde, dass jeder Englisch lernen sollte.

Ich finde es schon gut, wenn du noch eine andere Sprache kannst.“

(Zeilen 225-226 im Interview mit Schülerin H., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

Jeder Mensch sollte die Möglichkeit haben, Englischlernen auszuprobieren. So führt es Frau E. exemplarisch an und nur auf diesem Wege kann von einem Bildungsangebot die Rede sein, welches Teilhabemöglichkeiten enthält:

Interviewerin: *„Möchten Sie noch etwas sagen?“*

Frau E.: *„Dass jeder das Englischlernen mal ausprobieren sollte.“*

(Zeile 308 im Interview mit Frau E., 45 Jahre)

Dabei ist das Maß an Auseinandersetzung mit Englisch, sowohl die umfängliche Dimension als auch das Lernniveau betreffend, aus Sicht der Befragten individuell verschieden. Frau H., Schüler F. und Frau F. gelingt es, diesen Ansatz, der im Sinne der Frage nach individuellen Bildungsbedarfen in der sogenannten „Geistigbehindertenpädagogik“ verwurzelt ist, aus ihrer eigenen Sicht heraus zu formulieren:

„Ja, aber die Leute, die eine Behinderung haben und die Englisch lernen wollen, die können das ja auch versuchen. So gut, wie die das eben können.“

(Zeile 405 im Interview mit Frau H., 36 Jahre)

„Jeder hat das Recht, was zu lernen – ob du nun behindert bist oder nicht.

Jeder kann das, das finde ich gut. Man muss ja nicht perfekt sein.“

(Zeile 340 im Interview mit Frau F., 50 Jahre)

„Eigentlich brauchen alle Englisch, aber erst mal so einfache Schritte.“

(Zeile 41 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

Englisch zu lernen muss somit aus Sicht der Befragten ein Angebot für jeden Menschen sein. Erst in der konkreten Auseinandersetzung, also durch das Ausprobieren, das Erleben, die Erfahrung, kann der Lernende feststellen, inwiefern Englisch seinem aktuellen individuellen Bildungsbedarf entspricht. Aus Sicht der Nutzer selbst beschreiben Herr D. und Herr E., dass es Menschen gibt, die Englisch nicht brauchen oder nicht in der Lage sind, Englisch zu können – ohne die Möglichkeit zur Auseinandersetzung, ohne ein Ausprobieren ist es jedoch unmöglich, diese Konsequenz zu ziehen:

„Ich finde schon Englisch und andere Dinge sehr wichtig für jeden Menschen. Manche Menschen aber, die es nicht brauchen oder nicht können, müssen es ja nicht lernen (...). Wenn man Englisch kann, da hat man eine zweite Sprache und ich bin stolz darauf, dass ich Englisch gelernt habe.“

(Zeile 115 im Interview mit Herrn D., 41 Jahre)

„Die Leute, die das [Englischlernen] nicht können, bei denen würde man das merken. Die anderen Leute können es auch lernen, die müssten es lernen dürfen.“

(Zeile 138 im Interview mit Herrn E., 58 Jahre)

Wer aus welchen Gründen beurteilt, ob Englischlernen für den Einzelnen Sinn macht oder nicht, möglich ist oder nicht, bleibt offen. Klar ist nur: Die Basis, um zu einer solche Beurteilung zu gelangen, entsteht erst durch Ausprobieren, Erleben, Erfahren des Englischlernens für jeden Menschen. Im Fachdiskurs wird hierüber eine immer wieder aktuell gewordene und werdende Debatte um Bildungsrecht und Bildungsinhalte für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung geführt, mit besonderer Dynamik für diejenigen mit schwerer Behinderung, aufgrund der inklusiven Bewegung und der Ansprüche der UN-BRK (vgl. hierzu beispielsweise Klauß/Lamers 2003, Musenberg/Riegert 2010 oder Böing 2015). Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei Aspekte der dargelegten Erkenntnisse besonders herausstellen: Erstens erhielt der Bildungsinhalt Englisch bislang keine explizite Berücksichtigung, obwohl er der

Lebenswelt aller Menschen im Zeitalter von Globalisierung und Digitalisierung in hohem Maße entspricht und als Voraussetzung zur Teilhabe zu werten ist. Der Stellenwert der englischen Sprache in gesellschaftlicher wie persönlicher Hinsicht wird im Rahmen dieser Arbeit ausführlich dargelegt. Wenn von Teilhabe durch Bildung die Rede ist, muss Englisch als inhaltliche Dimension mit einbezogen werden. Zum Zweiten sind es die den Diskurs um Bildungsinhalte Betreffenden selbst, die sich dazu äußern. Eine Erhebung aus Nutzersicht ist bei Erkenntnissen, die im individuellen Erleben des Subjekts liegen, unerlässlich und als unerlässliche Bereicherung für eine fachdidaktische Diskussion zu sehen.

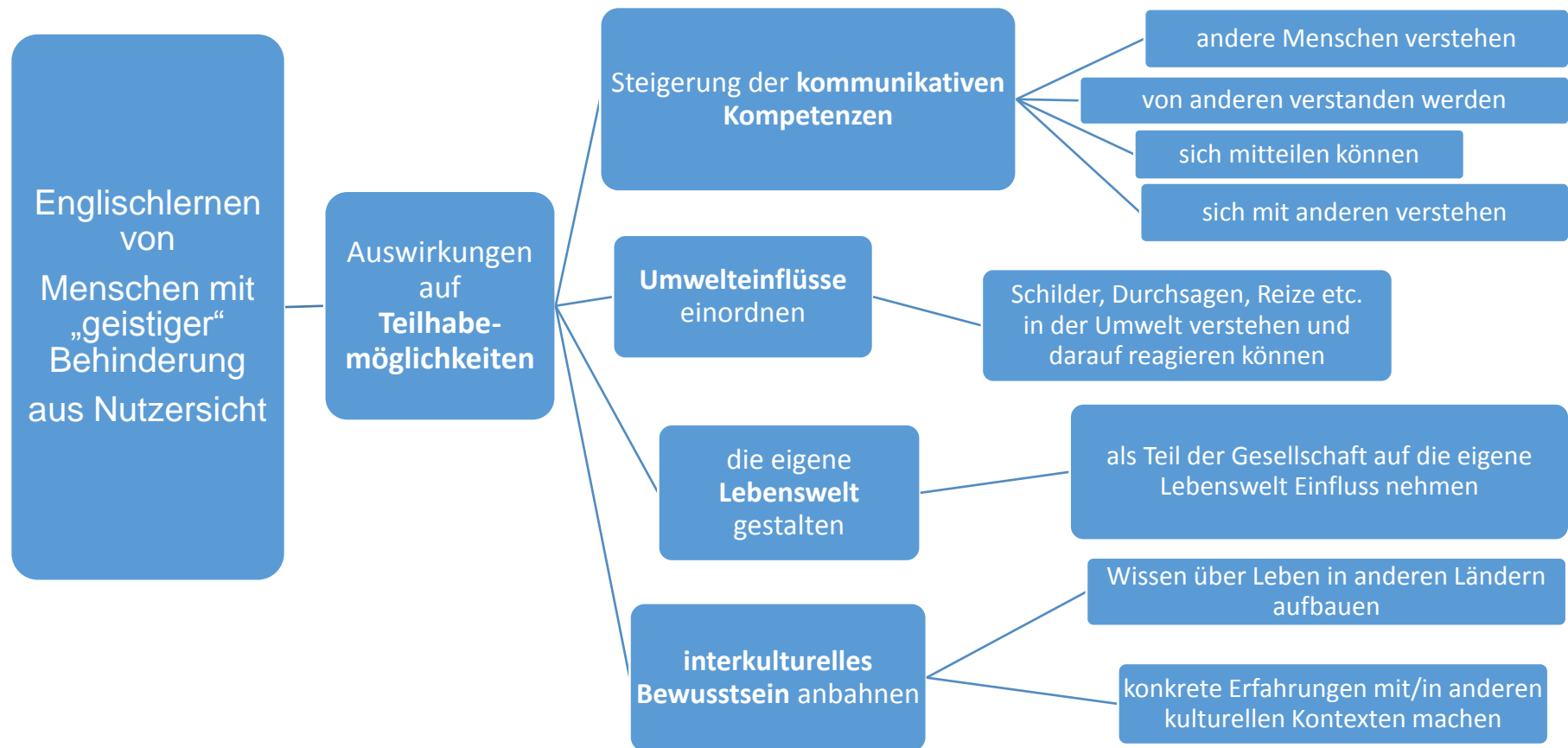


Abb. 6: Englischlernen aus Nutzersicht – Auswirkungen auf Teilhabemöglichkeiten

3.1.4) Auswirkungen von Englischlernen auf das Lernverhalten und Bildung

Die Auseinandersetzung mit einem Bildungsinhalt jeglicher Art ist grundsätzlich als förderlich für das menschliche Lernverhalten anzusehen. Diese allgemeingültige Aussage wurde für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung und den Bildungsinhalt Englisch näher betrachtet. Zunächst wird es immer noch als Errungenschaft angesehen, wenn die Bildungsfähigkeit dieses Personenkreises wissenschaftlich nachgewiesen wird. Hierzu kann auf Basis der durchgeführten Untersuchung und anhand des gewonnenen Datenmaterials von einer allgemeinen Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit von Menschen mit „geistiger Behinderung“ ausgegangen werden, die angelehnt an FEUSERS Grundsatz *„Ich bin, also denke ich“* auch bei anderen Studien nachgewiesen wird (vgl. z.B. Schuppener 2005a). Würde Bildung jedoch nicht nur als Menschenrecht verstanden, sondern konsequent als solches realisiert werden, so würde sich die Debatte um Bildbarkeit und Bildungsfähigkeit selbst überflüssig machen. Hier wird die immense Diskrepanz zwischen theoretischem Bildungsrecht und praktischer Bildungsrealität deutlich: Aus theoretischer Perspektive besteht kein Bedarf, die chancengleiche Teilhabe an Bildung nachzuweisen, man müsste davon ausgehen, dass alle Menschen selbstverständlichen Zugang zu allen Lerninhalten hätten, ihren individuellen Bildungsbedarf jederzeit, überall und natürlicherweise realisieren könnten. Aus praktisch-faktischer Sicht ist es nach wie vor als Ausnahme zu sehen, dass Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung sich im Kontext „Englisch als Fremdsprache“ bilden, d.h. am Bildungsinhalt Englisch teilhaben.

Diese Erkenntnisse sind daher auf die aus Nutzersicht erlebten Lernprozesse zu fokussieren. Englisch zu lernen bereitet allen Befragten der drei Untersuchungsgruppen Freude: Ob, wie in vielen Fällen assoziiert, mit dem Begriff „Spaß“ oder mit einem Zustand von Zufriedenheit oder Begeisterung umschrieben, die Lernfreude von Menschen mit (geistiger) Behinderung beim Englischlernen wird deutlich. Dementsprechend hoch ist auch die Motivation, mehr bzw. weiterhin Englisch zu lernen, womit ein zentraler Gelingensfaktor für erfolgreiches Englischlernen nach BÖTTGER (vgl. Böttger 2010, 26ff.) abgedeckt wird.

Aber auch konkrete Aspekte, die laut lern- und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse erfolgreiches Lernen im Allgemeinen bedingen, können anhand des Untersuchungsmaterials belegt werden. Im Kontext intentionalen Lernens sind nach LAUTH Basisfertigkeiten wie Prozesse der Informationsverarbeitung und Handlungsplanung, Problemlösestrategien, reflexive Vorgehensweisen sowie das eigene Erleben des Lernens wesentliche Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse (vgl. Lauth 2006, 55). Beim Englischlernen finden, wie von den Befragten selbst benannt, Fähigkeiten der Informationsverarbeitung vor allem durch das Aufnehmen und Verarbeiten akustischer Informationen statt. Diese werden von den Befragten in unterschiedlichen Ausprägungen wahrgenommen.

Eine weitere Basisfertigkeit bei Lernprozessen ist in der Konzentration zu sehen, einer von Befragten aller Gruppen umfangreich berichteten Thema. Der überwiegende Anteil der Interviewteilnehmer/innen gab an, Englischlernen erfordere Konzentration und beschrieben detailliert ihre Wege der Umsetzung, mit denen sie zum Teil elaborierte Strategien des Konzentrationstrainings abdeckten. Es zeigt sich zudem, dass sowohl Erwachsene als auch Kinder und Jugendliche mit Systemen umgehen, um ihr erworbenes Wissen zu sortieren (vgl. hierzu detailliert Kapitel 3.2.2)). Sie greifen dabei auf schriftliche Wege der Sicherung zurück, wie Vokabelhefte, oder mündliche Strategien, wie Wiederholung, sich selbst vorsprechen oder mit anderen sprechen, und thematisieren auch den für die Englischdidaktik wichtigen Faktor „Gedächtnis“.

Bezüglich der Fähigkeit der Selbststeuerung, also der Beobachtung und Steuerung des eigenen Lernens, um eigene Fehler zu analysieren und das Verhalten kurzfristig anzupassen, waren Befragte aller Gruppen zu retrospektiven Aussagen über das eigene Lernverhalten in der Lage. Vereinzelt gaben sie auch an, selbst das Lernverhalten zu steuern oder Fehleranalyse zu betreiben. Somit lässt sich nachdrücklich festhalten, dass eine Auseinandersetzung mit Englisch als Bildungsgegenstand aus Sicht der Befragten Effekte auf bestimmte Aspekte ihres Lernverhaltens hat. Lernfreude und Motivation beim Englischlernen sind hoch, bei Kindern, Jugendlichen sowie bei Erwachsenen mit sogenannter geistiger Behinderung.

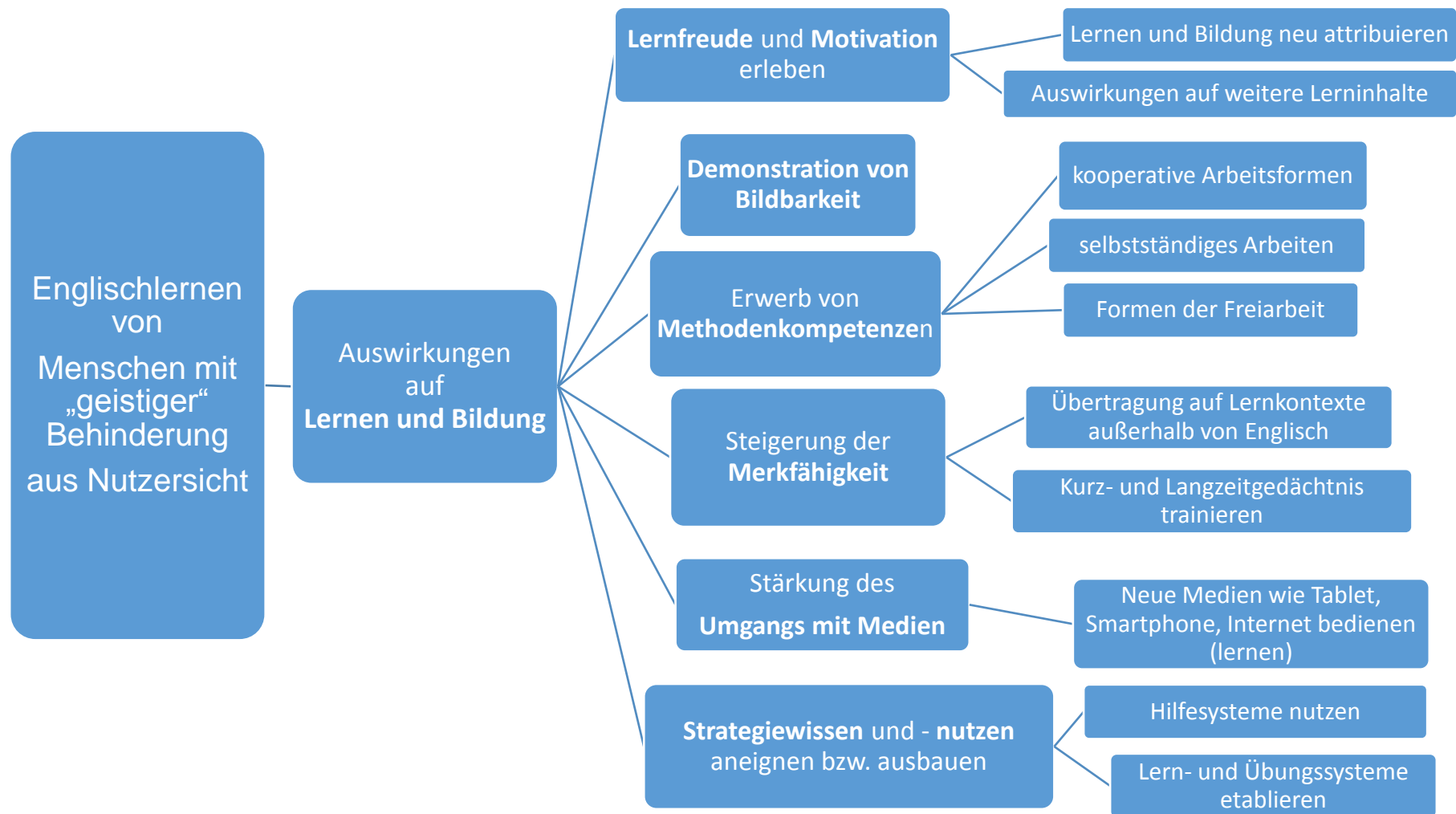


Abb. 7: Englischlernen aus Nutzersicht – Auswirkungen auf Lernen und Bildung

3.1.5 Zur Forschungskompetenz von Menschen mit geistiger Behinderung

Im Kontext von Partizipativer und Inklusiver Forschung wird davon ausgegangen, dass reliable Ergebnisse nur gewonnen werden können, wenn Menschen mit geistiger Behinderung selbst am Forschungsprozess beteiligt sind – besonders dann, wenn es um ihre Sicht auf persönliche Angelegenheiten, also um subjektive Perspektiven geht (vgl. hierzu Schäfers 2008, Schuppener 2009, Hauser 2013, und Kapitel 2.1.1 dieser Arbeit). Demnach ist die Erhebung einer Innensicht unverzichtbar (vgl. ebd.).

Die vorliegende Studie beansprucht deshalb die wissenschaftliche Abbildung der Nutzersicht von Personen, die Englisch lernen. Dazu nahmen 33 Kinder, Jugendliche und Erwachsene an der Untersuchung teil. Sie waren ganzheitlich in der Lage, das individuelle Erleben ihres Englischlernens zu beschreiben und weisen so eindrucklich ihre Befragbarkeit nach. Dabei konnten sie zum Teil sehr differenzierte Aussagen über sich selbst treffen. Ihre Beantwortungskompetenz ist durchgängig gegeben, da zentrale Fragen von allen Interviewteilnehmer/innen sinnbezogen und angemessen beantwortet wurden. Hier lassen sich allerdings altersspezifische Unterschiede festmachen: Die erwachsenen Befragten äußerten sich im Vergleich zu den befragten Kindern und Jugendlichen bei gleichem Umfang der Aussage deutlich präziser und machten weniger Nachfragen erforderlich. Außerdem waren ihre Aussagen anschaulicher, enthielten mehr Beispiele und nahmen unaufgefordert Bezug zu eigenen getroffenen Aussagen.

Die Bewertung des Interviews ist beim Großteil der Befragten in allen drei Gruppen positiv. Indem alle Befragten sowohl Befragbarkeit als auch Antwortvermögen deutlich machten, kann von einer „*Forschungs-Kompetenz*“ (Begriff nach Schuppener 2009, 311) ausgegangen werden. Somit wurde belegt, dass sowohl Erwachsene als auch Kinder und Jugendliche mit sogenannter geistiger Behinderung in einem Untersuchungskontext Auskunft zu ihren persönlichen Belangen geben konnten und so ihre Forschungs-Kompetenz demonstrieren. Die Antwortkompetenz ist bei den befragten Erwachsenen im Vergleich zu den Kindern und Jugendlichen in Bezug auf die Forschungsfrage präziser und anschaulicher ausgeprägt. Dies würde die These stützen, dass die Antwortkompetenz in einem Forschungskontext keine statische Größe ist, über

die eine Person kategorisch verfügt oder nicht verfügt, sondern eine Kompetenz, die durch häufigeres Erleben der Befragungs- bzw. Beantwortungssituation auf Basis von wachsenden Erfahrungswerten steigt. Um Antworten geben zu können, muss eine Person – entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen – die Gelegenheit erhalten, gefragt zu werden. Demzufolge ist es unhaltbar, die ein Forschungsthema direkt betreffenden Menschen nicht nach ihrer Innensicht, nach ihren subjektiven Sichtweisen und individuellen Erfahrungen i.S. einer Partizipativen bzw. Inklusiven Forschung zu befragen.

3.2) Spezielle Erkenntnisse unter theoretischen Bezügen diskutiert

3.2.1) Subjektive Sichtweisen der Gruppe „Förderschüler/innen“ auf Englischlernen

Zur Gruppe der *Förderschüler/innen* zählen 11 Befragte zwischen 15 und 21 Jahren, die an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung Englisch lernen. Zentrales Thema ihrer Aussagen betrafen die eigene Gefühlswelt und beinhalteten Schilderungen von empfundenen Emotionen in Hinblick auf ihr Englischlernen. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit explizit um die Erhebung der Nutzersicht handelt, sind individuelle Sichtweisen, auch emotional gefärbte Aussagen, wünschenswert.

a) Emotionales Erleben und Selbstwahrnehmung beim Englischlernen aus Sicht der „Förderschüler/innen“

Das zentrale Thema der Gruppe *Förderschüler/innen* (Gruppe F) betrafen in ihren Aussagen das subjektive emotionale Erleben beim Englischlernen und die Selbstwahrnehmung darauf. Auf Basis dieser Schilderungen wurden die Kategorien der Emotionen Angst, Freude, Anstrengung, Erfolgserlebnisse, Herausforderungen, Souveränität sowie allgemein als positiv bzw. negativ erlebte Emotionen mit Inhalt gefüllt.

Die dargestellte Erkenntnis, dass Englischlernen für den Personenkreis der Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung grundsätzlich positive

Auswirkungen hat, kann durch die Gruppe der *Förderschüler/innen* eindrücklich nachgewiesen werden. Sie beschreiben, welche Aspekte des Englischlernens eine positive Konnotation besitzen, wie die Aussage von Schüler A. zeigt:

„Auf Englisch zu reden und überhaupt Aufgaben auf Englisch zu machen macht mir Freude.“

(Zeile 4 im Interview mit Schüler A., Förderschüler, 15 Jahre)

In der eigenen Bewertung ihres persönlichen Lernerfolgs und -fortschritts zeigten die Befragten der „Gruppe F“ ein durchaus ausgewogenes Bild, welches sowohl Erfolgserlebnisse als auch herausfordernde Momente enthielt:

*„Als ich mir von Woche zu Woche die Sachen merken konnte
[war das ein Erfolg für mich beim Englischlernen].*

*Das hat sich richtig gut angefühlt,
wenn du das nicht immer direkt wieder vergisst.“*

(Zeile 96 im Interview mit Schüler C., Förderschüler, 18 Jahre)

*„Die Sachen, die halt schon so kenne, wenn du mich fragst, wie alt ich bin,
das find ich schon leicht, wie mein Name ist,
was meine Hobbys sind, weil ich das schon so oft gehört hab.“*

(Zeile 313 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

Gleichermaßen zahlreiche Kommentare beziehen sich in der Gruppe *Förderschüler/innen* allerdings auch auf Schwierigkeiten und Grenzen, die die Befragten im Englischlernen erleben und die in der Kategorie „Herausforderungen“ zusammengefasst werden. Hierbei wurden als herausfordernd erlebte Situationen beschrieben, die organisatorische (Schüler A.), inhaltliche (Schüler E.) oder eine persönliche Ebene (Schülerin E.) betreffen:

„Am Englischlernen gefällt mir nicht das lange Warten.“

(Zeile 26 im Interview mit Schüler A., Förderschüler, 15 Jahre)

„Schreiben ist schwer, z.B. Sätze auf Englisch schreiben ist schwerer als auf Deutsch.“

(Zeile 176 im Interview mit Schüler E., Förderschüler, 16 Jahre)

„Wenn ich so schnell rede, dann merke ich, dass ich hängen geblieben bin. Ich muss versuchen, langsamer zu reden, deshalb üb' ich das mit der Sprachtherapie, langsam sprechen zu können. Und wenn ich lese, muss ich genau darauf achten, langsam zu lesen und zu sprechen.“

(Zeile 373 im Interview mit Schülerin E., Förderschülerin, 19 Jahre)

Die emotionalen auf Englischlernen bezogenen Aussagen der Gruppe der Förderschüler/innen ergeben eine ausgewogene Selbstwahrnehmung der befragten Menschen mit geistiger Behinderung. Sie thematisieren gleichermaßen positiv als auch negativ empfundene sie selbst betreffende Emotionen. So kann weder von einem unrealistisch überhöhten Selbstbild (z.B. Hofmann 2001) noch von einer defizitorientierten Selbstwahrnehmung (z.B. Switzky 1997) ausgegangen werden.

Betont werden soll jedoch die Erkenntnis, dass kein messbarer Lernerfolg, keine resultierende realistische Selbstwahrnehmung im Mittelpunkt der Emotionen beim Englischlernen steht, sondern der Prozess des Englischlernens selbst. Das Erleben der Auseinandersetzung mit dem Bildungsgegenstand Englisch kann für den Personenkreis Menschen mit (geistiger) Behinderung Vorrang haben vor Lernfortschrittsmessung und Überprüfung, vor resultierenden Kenntnissen und Wissen. Englisch als erlebbare Bildungserfahrung löst Emotionen aus und trägt so zur Schärfung der Selbstwahrnehmung bei.

3.2.2) Subjektive Sichtweisen der Gruppe „Inklusionsschüler/innen“ auf Englischlernen

Die Gruppe der *Inklusionsschüler/innen* besteht aus 9 Befragten zwischen 12 und 15 Jahren, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung besteht. Sie besuchen eine inklusive Gesamtschule im 6., 7. und 8. Schulbesuchsjahr. Für sie waren ihr Lernverhalten und die Mediennutzung im Englischunterricht sowie Wechselwirkungen zwischen beiden Aspekten signifikant bedeutsam.

a) Lernverhalten und Englisch aus Sicht der „Inklusionsschüler/innen“

Der Unterricht an der inklusiven Schule der Befragten ist in Teilen offen angelegt, Freiarbeit und Wochenplanarbeit sind zentrale Elemente des selbstständigen Lernens für alle Schülerinnen und Schüler an dieser Schule. Lernen wird an dieser Schule laut Aussage des Schulleiters im konstruktivistischen Sinne verstanden und trifft die im Rahmen der Arbeit verwendete Definition als *„individuelle Konstruktion von Wissen infolge des Entdeckens, Transformierens und Interpretierens komplexer Informationen durch den Lernenden selbst“* (Hasselhorn/Gold 2017, 35) genau. Deshalb sind hier die Erkenntnisse zu Lernverhalten im Englischunterricht aus Nutzersicht von besonderem Interesse.

Grundsätzlich nehmen die individuellen Komponenten des Lernalters auf jeglichen Lernprozess Einfluss und bedingen seine Lernvoraussetzungen (vgl. Lauth 2006, 54). Für das Erlernen der Fremdsprache Englisch sind insbesondere Prozesse der Informationsverarbeitung und Handlungsplanung sowie Problemlösestrategien und Gedächtnismodelle von Interesse und für die Qualität des Lernergebnisses ausschlaggebend. Die Schülerinnen und Schüler aus der Gruppe der *Inklusionsschüler* zeichnen sich in diesem Kontext vor allem durch ihre Beschreibungen konkreter Strategien aus, die sie im Englischunterricht nutzen, um Lerninhalte zu sichern und zu wiederholen. Die Übungsstrategien basieren wie bei den Beispielen von Schülerin H., Schülerin I., Schüler G. und Schülerin J. auf schriftlichen Wegen der Informationssicherung, bei dem die Lerninhalte durch Aufschreiben festgehalten und dann durch strategisches Üben (Abdecken von Inhalten, mehrfaches Wiederholen mündlich und schriftlich) gefestigt werden:

„Ich schreibe mir die Wörter dreimal auf und dann lerne ich die auswendig. Das ist der Tipp von meiner Mutter. (...) Ich schreibe es dreimal auf, damit ich es in meinem Kopf habe und dann überlege ich es auf Deutsch, ich lege das Blatt auf das Englische und dann wieder von Deutsch auf das Englische.“

(Zeile 202 im Interview mit Schülerin H., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

„In der alten Schule habe ich auch schon Vokabeln gelernt. Wir kriegen hier eine Liste von Wörtern auf Englisch und die müssen wir dann auf Deutsch übertragen. Wenn wir das nicht so richtig können, müssen wir dann im Duden nachsehen. (...) Ich gucke mir das zunächst mal an und gucke, ob ich das schon mal gemacht habe. Wenn ich es schon mal gemacht habe, dann gucke ich es noch mal an. Sonst decke ich die Wörter zu und wieder auf und so lerne ich dann die Wörter.“

(Zeile 271 im Interview mit Schülerin I., Inklusionsschülerin, 15 Jahre)

„Ja, ich schreib mir die immer auf, um mir Wörter zu merken.“

(Zeile 60 im Interview mit Schüler G., Inklusionsschüler, 13 Jahre)

„Indem ich mir eine Liste aufbaue, merke ich mir Wörter, erst auf Englisch, dann auf Deutsch, dann zuerst auf Englisch die Wörter mehrmals aufsage und dann auf Deutsch. So habe ich die Wörter dann auswendig gelernt.“

(Zeile 268 im Interview mit Schülerin J., Inklusionsschülerin, 13 Jahre)

Im Vergleich dazu lieferten die Förderschüler/innen eher mündliche Lern- und Übungswege, die ohne explizites Strategiewissen eher unbewusst eingesetzt werden, wie die Aussagen der Schüler B. und E. zeigen:

„Wenn man die so öfter sagt, dann merkt man sich die.“

(Zeile 61 im Interview mit Schüler B., Förderschüler, 17 Jahre)

„Ich merk sie mir dann im Kopf, ich denk darüber nach, was wir in der letzten Stunde gemacht haben und dann fällt es mir wieder ein.“

(Zeile 167 im Interview mit Schüler E., Förderschüler, 16 Jahre)

Besonders bedeutsam bei den *Inklusionsschüler/innen* ist der Aspekt der Autonomie von Lern- und Übungsstrategien. Sie beschreiben den Einsatz von Hilfesystemen, wie hier Schülerin G. den Einsatz der Meldekette:

„Wenn ich etwas nicht verstehe, dann kann man sich an die Meldekette hängen oder zu jemandem hingehen, einem Mitschüler und z.B. fragen, ich brauche Hilfe, da kann man sich auch so melden, und wenn man Hilfe braucht, dann kann man sich doch an die Meldekette hängen.“

(Zeile 181 im Interview mit Schülerin G., Inklusionsschülerin, 12 Jahre)

Insgesamt geben die *Inklusionsschüler/innen* an, gut in der Lage zu sein, sich selbst Hilfe zu organisieren bzw. installierte Hilfesysteme selbstständig zu nutzen. Nicht nur das Üben und Wiederholen durch schriftliche Wege und Einsatz von Strategien macht sie unabhängig von anderen, auch bei der Erarbeitung neuer Inhalte können diese Schüler/innen laut eigener Aussagen auf neue Medien oder auf stärkere Lernpartner im Rahmen von kooperativen Methoden zurückgreifen. So sind sie unabhängiger von der Lehrperson als einziger Quelle von neuen Informationen.

Für den Personenkreis Menschen mit (geistiger) Behinderung kann nicht grundsätzlich von Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken Lesen und Schreiben ausgegangen werden; gleichzeitig kann nicht davon ausgegangen werden, dass sie grundsätzlich nicht über diese Kompetenzen verfügen. Es stellt sich die Frage, ob ein gewisser Grad an selbstständiger Aneignung nur im inklusiven Setting möglich ist, nachdem *Förderschüler/innen* wie auch Erwachsene einheitlich davon sprechen, dass die Lehrperson bzw. Kursleitung ihnen neue Inhalt beibringen und sie bei Bedarf unterstützen kann. In Bezug auf Lernverhalten im institutionellen Kontext der Inklusion ist der Aspekt der Peers zu diskutieren: Hat die Vielfalt der den Lernenden umgebenden menschlichen und sächlichen Rahmenbedingungen Einfluss auf die Strategienutzung beim Aneignen und Üben von Inhalten im Englischunterricht? Dieser Schluss liegt

nahe, da in der vorliegenden Untersuchung ausschließlich die Schüler/innen im Setting des inklusiven Förderorts Angaben zu autonomen Lernstrategien machten. Mit gleicher Berechtigung ist die These aufzustellen, dass die Gruppe der *Inklusionsschüler/innen* im Vergleich zu *Förderschüler/innen* eine größere Homogenität aufweist und es daher dort eher zu autonomen Lern- und Aneignungswegen kommt. Hierfür würde die in der Theorie vielfach thematisierte Frage der „*Grenzziehung innerhalb der Inklusion*“ (Böttinger 2017, 45) sprechen, bei der zwischen „*inkludierbar*“ und „*nicht inkludierbar*“ unterschieden wird (vgl. auch Musenberg/Riegert 2013). Nach wie vor kann in einem inklusiven Setting nicht von einer „Schule für alle“ gesprochen werden.

Zuletzt sei an dieser Stelle betont, dass es sich bei den hier erhobenen Aussagen lediglich um eine Momentaufnahme aus Nutzersicht handelt und es nicht gesichert ist, dass die beschriebenen Strategien tatsächlich im Sinne einer überdauernden Verhaltensänderung gesichert sind und beispielsweise auf andere Inhalte übertragen werden können.

b) Mediennutzung und Englischlernen aus Sicht der „Inklusionsschüler/innen“

Die Gruppe der *Inklusionsschüler/innen* beschreiben in ihren Interviews einen ausgesprochen versierten Umgang mit digitalen Medien, für den sie im privaten wie im schulischen Bereich Beispiele nennen, die in direktem Zusammenhang zur Fremdsprache Englisch stehen. Dabei ist die mediale Nutzung bei den Befragten altersspezifisch: Schülerinnen und Schüler berichten eindeutig häufiger und ausgeprägter vom Englischlernen im Kontext von digitalen Medien als die Erwachsenen; unter der Gruppe der Schüler/innen thematisieren diejenigen mit dem Förderbedarf geistige Entwicklung, die an der allgemeinen Schule Englisch lernen, diesen Zusammenhang quantitativ häufiger und qualitativ ausgeprägter als Schüler/innen der Gruppe Förderschule. In der Theorie spielt der Einsatz von digitalen Medien im Fremdsprachenlernen nach BIEBIGHÄUSER eine große Rolle, welche durch die Weiterentwicklung des Computers und die zunehmende Verbreitung des Internets noch erweitert wurde (vgl. Biebighäuser 2014, 95f.). Vor allem die Kommunikationsfunktion digitaler Medien ist für Englischlernen als absolut dienlich anzusehen (vgl. ebd., 99). Dieser Stellenwert digitaler Medien im Kontext des Englischlernens wird auch

vom Personenkreis Menschen mit (geistiger) Behinderung so empfunden. Dabei wird die englische Sprache in den Medien besonders von den *Inklusionsschüler/innen* nicht nur wahrgenommen, sondern bewusst genutzt, wie das Beispiel von Schüler H., 12 Jahre alt, zeigt:

„Bei meinem „Tip-Toy-Buch“, da den Text über englische Vokabeln, abgetrennte Bereiche sind da. Das Buch ist auf Englisch. Ich mache das ein paar Mal die Woche. (...) Der Ritter Rost lernt auch Englisch, auf dem Computer gespeichert. Du kannst auf Play drücken und dann auf viele Welten klicken. Bei Angry Birds auch. Da kommt ein kleiner Vorspann und dann muss man verschiedene Typen abballern mit Schweinchen. Das ist auf dem iPad und auf dem Computer neu. Im Radio läuft manchmal was auf Englisch.“

(Zeilen 106-108 im Interview mit Schüler H., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

Digitale Medien spielen für Schüler H. eine zentrale Rolle in Bezug auf sein Englischlernen. Er spricht unterschiedliche Medienformate wie Bücher, Computer und Radio an und nutzt diese auf spielerische Weise zum Vertiefen seiner Englischkenntnisse. Ob dies seine Entscheidung oder die Vorgabe der Schule oder des Elternhauses ist, bleibt offen.

Dass Mediennutzung sich auf Englischkompetenzen auswirken kann, veranschaulichen die Aussagen von Schüler F. und Schülerin H. – es wird deutlich, dass das Verstehen der englischen Sprache in den Medien bedeutsam und es als Erfolg zu werten ist, einzelne Inhalte zu verstehen:

„Englisch höre ich in Filmen, manchmal z.B. im Flugzeug (...), da hab ich ‚Tribute to Panem‘ geguckt. In Filmen kann ich es besser verstehen, so ein paar Wörter habe ich dabei gelernt.“

(Zeile 29 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

„Ja, einmal war das Lied so langsamer und da war da von Liebe und Freude die Rede. Ich bin schon froh, wenn ich etwas verstehe.“

(Zeile 218 im Interview mit Schülerin H., 13 Jahre, Inklusionsschülerin)

Englisch zu lernen kann die individuelle Mediennutzung also positiv im Sinne von Lernerfolgen und Stärkung der Teilhabemöglichkeiten fördern. Im Umkehrschluss ist es demnach als starke Einschränkung in der individuellen Mediennutzung zu sehen, kein Englisch zu lernen.

Auf die basale Stufe des passiven, zufälligen Konsums von Englisch in den Medien folgen der bewusste Konsum und darauf aufbauend die aktive Auseinandersetzung mit bzw. Nutzung von englischen Medieninhalten. Ein nächster Meilenstein liegt in der aktiven Mitgestaltung der digitalen Medieninhalte, wie sie bei interaktiven Computerspielen über Chats oder andere Messenger-Dienste möglich ist.

Festzuhalten ist, dass sich die gesellschaftlich stattfindende mediale Entwicklung und der enorme Stellenwert neuer Medien bei Lernprozessen, für das eigene Selbst sowie die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe, bei dem Personenkreis der Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung ankommen, sie direkt betreffen. Der Prozess der Digitalisierung wird vor allem von den Schülerinnen und Schülern selbst wahrgenommen und muss sich demzufolge auf die didaktische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse auswirken. Weshalb ist diese Entwicklung besonders an der inklusiven Schule spürbar? Es liegt nahe, dass hier digitale Medien wie Smartboard oder Tablet vorrangig im Englischunterricht, vielleicht auch in anderen Unterrichtseinheiten, eingesetzt werden. Um eine fundierte Antwort darauf zu geben, wäre eine Analyse des Medieneinsatzes an Förderschulen wie allgemeinen Schule Voraussetzung.

3.2.3) Subjektive Sichtweisen der Gruppe „Erwachsene“ auf Englischlernen

Die 13 befragten *Erwachsenen*, zwischen 25 und 63 Jahren alt, machen in ihren subjektiven Sichtweisen vor allem den Zusammenhang zwischen Englischlernen und individuellen Teilhabemöglichkeiten deutlich, bringen ihre berufliche Perspektive mit ein, stellen Bezüge her zu den Themen „Selbstbestimmung“ und „Lebenslanges Lernen“ und ermöglichen Einblicke in ihre Selbstsicht in Bezug auf den Bildungsinhalt Englisch. Dabei finden sich diese Sichtweisen in zentralen

theoretischen Thesen der Erwachsenenbildung nach HEUSOHN, KLAUß, ACKERMANN, LINDMEIER (alle 2008) und MARKOWETZ (2009) wieder.

a) Engischlernen und Teilhabe aus Sicht der befragten Erwachsenen

Englisch zu lernen entspricht der Lebenswirklichkeit der befragten *Erwachsenen* mit sogenannter geistiger Behinderung in hohem Maße. Der hohe Anteil von Anglizismen in der sie umgebenden realen Umwelt wird von ihnen wahrgenommen, wie die Aussagen von Herrn A. und Herrn C. beispielhaft zeigen:

„Sale‘, das heißt Sommerschlussverkauf. ‚Coffee to go‘ hab ich schon gesehen, auch in der Straßenbahn höre ich ständig: ‚central railway station‘.“
(Zeile 28 im Interview mit Herrn A., 27 Jahre)

Der soziale Aspekt des Teilhabebegriffs als „Einbezogen sein in soziale Beziehungen innerhalb unseres gesellschaftlichen Systems“, (vgl. Kap. 1.2.4) bezieht sich auf das Bedürfnis danach, Kommunikation mit Mitmenschen zu betreiben. Dazu gehört in erster Linie der Wille danach, englischsprechende Mitmenschen zu verstehen, wie die Aussage von Frau B. zeigt:

„Einige reden ja Englisch und ich verstehe nicht, was die sagen und ich würde es gerne verstehen, in der Bahn.“
(Zeile 181 im Interview mit Frau B., 42 Jahre)

Einige Befragte äußern die Befürchtung, dass Mitmenschen (negativ) über sie sprechen und sie dies aufgrund fehlender Englischkenntnisse nicht verstehen, andere haben ein Interesse an den Inhalten, wollen Fragen, beispielsweise nach einer Wegbeschreibung, beantworten können und hilfsbereit sein.

Dass Englischkompetenzen eine Grundvoraussetzung darstellen, um sich neben der realen auch in der digitalen Welt zu orientieren, wird von den befragten

Erwachsenen explizit thematisiert, wie die Aussagen von Herrn C. und Frau F. zeigen:

„(...) denn hier in Deutschland sind ja auch viele Wörter auf Englisch geschrieben, auch in der Musik, z.B. auf DVD und da habe ich dann die Originalstimmen, denn auf Deutsch übersetzt hört man nur immer die deutschen Sprecher, die Synchronsprecher, manche Sachen kann ich schon verstehen.“

(Zeile 87 im Interview mit Herrn C., 38 Jahre)

„Alles verstehe ich nicht, aber einiges. Dann weiß man eben so ungefähr, worum es geht, z.B. Dirty Dancing. Ein Tanzfilm.“

(Zeile 334 im Interview mit Frau F., 50 Jahre)

Über den passiven Medienkonsum hinaus geht die Aussage von Frau D., in der sie ihr Bedürfnis deutlich macht, durch Englisch ihre individuellen Möglichkeiten der Teilhabe auch in Form der aktiven Mitgestaltung der Umwelt zu erweitern:

„Ja, ich hab selbst entschieden, dass ich Englisch lernen will, um zu kapieren, worum es geht, bei ‚Facebook‘ und so, ich will mich verständigen können.“

(Zeile 260 im Interview mit Frau D., 46 Jahre)

Es war nicht nur der persönliche Wunsch von Frau D., Englisch zu lernen, sie hat selbst bestimmt, am Englischkurs teilzunehmen, verbunden mit einer klaren Erwartungshaltung, die sie an den Bildungsinhalt Englisch knüpft. Hier wird das theoretisch aufgearbeitete Verhältnis von Teilhabe und Bildung an einem praktischen Beispiel deutlich: Frau D. will durch Bildung teilhaben, sie erwartet einen Zuwachs ihrer individuellen Teilhabemöglichkeiten am gesellschaftlichen Leben durch das Erlernen der englischen Sprache.

Die Gruppe der *Erwachsenen* bringt auch den Bereich der Teilhabe am Arbeitsleben mit ein. Sie beziehen sich auf konkrete eigene Erfahrungen, in denen die englische Sprache in ihrem beruflichen Kontext eine Rolle spielte. Bei Herrn C. ist es für seine Tätigkeit regelmäßig erforderlich, Englisch zu erkennen bzw. zu lesen. Dafür weitergebildet wird er laut eigener Aussage von seinem Arbeitsgeber nicht. Frau F. benötigt die englische Sprache sporadisch, ob für einen beruflichen oder privaten Austausch wird nicht deutlich.

„Wenn da was auf Englisch steht, ich arbeite im M. [Eigenname der WfbM], wir arbeiten für Mercedes, ich muss da was scannen, da sind da meistens Wörter auf Englisch. Also wenn ich mal da Leute treffe, die aus anderen Ländern kommen und die auch Englisch sprechen, dann erkenne ich schon, dass die Englisch sprechen, aber mein Problem ist, dass die manchmal so schnell sprechen, dann kann ich es nicht verstehen, das ist aber wichtig für mich.“

(Zeile 83-85 im Interview mit Herrn C., 38 Jahre)

„Auf der Arbeit hatten wir mal so Praktikanten, da musste ich schon mal auf Englisch fragen, die bleiben dann so 3-4 Wochen und ohne den Englischkurs könnte ich dann gar nicht reden mit denen, aber oft traue ich mich auch nicht.“

(Zeile 321 im Interview mit Frau F., 50 Jahre)

b) Engischlernen und der Faktor „Zeit“ aus Sicht der befragten „Erwachsenen“

Alle befragten *Erwachsenen* sind berufstätig und nehmen in ihrer Freizeit am Englischkurs teil. Von sich aus führen sie in den Interviews den Faktor „Zeit“ an. Dabei wird Zeit einerseits verstanden als zeitliche Möglichkeit, am Kurs überhaupt teilzunehmen, wie die Aussage von Herrn D. zeigt:

„Man muss (für den Englischkurs) Vorkenntnisse von der Schule haben, ich hatte in der Tobias-Schule Englischlernen gehabt, das war gut. Man muss Zeit haben dafür und mit Herzblut dabei sein.“

(Zeile 102 im Interview mit Herrn D., 41 Jahre)

Hierbei wird deutlich, dass es sich um einen zusätzlichen Termin im Alltag der Teilnehmer/innen handelt, für den sowohl Kapazitäten für die Teilnahme selbst, als auch für Hin- und Rückfahrten eingeplant werden müssen.

Frau A. und Frau H. sprechen ebenfalls den Faktor „Zeit“ an, beziehen sich aber auf die notwendigen Vor- und Nachbereitungen des Englischlernens, um gelernte Inhalte zu üben und sie auf diesem Wege langfristig zu speichern. Dass dabei berufliche Tätigkeiten und andere Freizeitbeschäftigungen wie Sport ein Üben nicht zulassen, trifft sicherlich auf viele Englischlerner/innen zu:

„Da bin ich gar nicht zu gekommen, muss ich ehrlich sagen, wegen der Arbeit und ich mach auch zwischendurch noch Sport und da ist keine Zeit zum Üben.“

(Zeile 376 im Interview mit Frau H., 36 Jahre)

„Manchmal kann ich die Wörter behalten und manchmal nicht. Ich müsste im Grunde ganz viel Zeit haben, dann lerne ich sie auch.“

(Zeile 153 im Interview mit Frau A., 40 Jahre)

c) Subjektive Sichtweisen zu Englischlernen im Kontext zentraler Thesen der Erwachsenenbildung zu Selbstbestimmung und positiven Bildungserfahrungen

Englisch zu lernen trifft in vollem Maße den Kern zentraler Theorien zur Erwachsenenbildung, wie sie auch in Kapitel 1.3.2 angeführt wurden.

Erwachsenenbildung zeichnet sich, insbesondere in Abgrenzung zur schulischen Bildung laut MARKOWETZ (2009), vor allem durch eine doppelseitige Suchbewegung aus, in der Anbieter Interessierte und Interessierte Anbieter finden wollen. Auf die Befragten trifft dies eindeutig zu. Nach MARKOWETZ werden unter Erwachsenenbildung *„zumeist alle Formen des fremd- oder selbstorganisierten, freiwilligen, nachschulischen Lehrens und Lernens und der Vermittlung und Aneignung von Wissen und Fähigkeiten verstanden“* (Markowetz

2009, 183). Der Aspekt der Freiwilligkeit ist besonders zu betonen, da die Erwachsenen sich frei entschlossen haben, Englisch zu lernen. Aus Nutzersicht der Erwachsenen ist Englisch ein zentraler Bildungsinhalt für das eigene Leben, für die Zukunft, für das Zusammenleben und -handeln mit anderen Menschen. Englisch zu lernen und zu beherrschen ist somit förderlich für eine inklusive Bewegung. Damit erfüllt Englisch als Bildungsinhalt die Aufgabe der Erwachsenenbildung nach MARKOWETZ (ebd., 186). Auch HEUSOHN sieht als zentrale Aufgabe dieser Pädagogik die Vermittlung von Lebenskompetenz mit dem Ziel der *„Befähigung zu eigenbestimmter Lebensführung (...)“* (Heusohn 2008, 244). Auf dieser Basis ist davon auszugehen, dass die Befragten selbst bestimmt haben, Englisch zu lernen und so ihre Lebenskompetenz durch Kenntnisse der englischen Sprache zunimmt. Zudem steigt durch Englischlernen ihre Lebenszufriedenheit und -qualität. ACKERMANN geht einen Schritt weiter und spricht sogar vom Prozess der „Persönlichkeitsbildung“ (Ackermann 2008, 52), insofern die Schlüsselbegriffe der „Teilhabe in der Gesellschaft“, „Selbstbestimmung“ und der „aktiven Lebensbewältigung“ verfolgt werden (vgl. ebd.).

Alle befragten Erwachsenen geben an, dass es eine positive Erfahrung ist, Englisch zu lernen. Nach KLAUß wird im Kontext der Erwachsenenbildung durch die bewusste Entscheidung für ein bestimmtes Bildungsangebot Lernen neu bewertet. Der Lerner selbst ermöglicht es sich in diesem Prozess, mögliche negative schulische Lernerfahrungen aus der Bildungseinrichtung Schule zu überprüfen und die persönliche Einstellung zum Lernen zu verändern: *„Lebenslang zu lernen tut einem gut. Man beschäftigt sich mit Dingen, die für einen selbst wichtig und bedeutend sind.“* (Klauß 2008, 32).

Abschließend lassen sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit LINDMEIERS Thesen zur Erwachsenenbildung im Alter auch auf Basis von quantitativen Werten überprüfen: Von den insgesamt 13 Erwachsenen, die an den Interviews teilnahmen, waren 8 weiblich (also 61,5%) und 5 männlich (also 38,5%). Hiermit wird die These LINDMEIERS, wonach mehr Frauen als Männer an Bildungsangeboten im Alter teilnehmen, bestätigt (vgl. Lindmeier 2008, 302). Die Teilnehmer/innen waren zwischen 25 und 63 Jahren alt, wodurch auch die These der altersgemischten Gruppen zutrifft. Mit einem Altersdurchschnitt von 43

Jahren handelt es sich bei den Befragten um „sehr junge Alte“, was eine weitere These LINDMEIERS stützt. Insgesamt lässt sich anhand des Interviewmaterials für die Gruppe der *Erwachsenen* die Theorie stützen, dass mehr Frauen als Männer in altersgemischten Gruppen an Bildungsangeboten, in diesem Fall an Englischkursen, teilnehmen.

d) Englischspezifische Selbstbilder der befragten „Erwachsenen“

Die durchgeführte Studie will die Nutzersicht erheben, fragt somit nach individuellen Sichtweisen und persönlichen Bewertungen bezogen auf das Thema des Englischlernens. Selbstbilder werden im Rahmen der Arbeit verstanden als *„individuelle Einstellungen, die eine Person sich selbst gegenüber einnimmt“* (vgl. Kapitel 1.1.3). Die Interviews mit den *Erwachsenen* enthalten umfangreiche Aussagen zu Einstellungen und Meinung über die eigene Person selbst. Dabei sind die befragten *Erwachsenen* zu differenzierteren Aussagen bezüglich ihrer Selbstbilder in der Lage als die Schülerinnen und Schüler. Im Vergleich zu den beiden Gruppen der Schüler/innen beantworten die *Erwachsenen* Fragen nach Selbstbildern klarer und eindeutiger, geben unaufgefordert Beispiele und beziehen sich im Verlauf des Interviews auf bereits getätigte eigene Aussagen. Die folgenden beiden Beispiele aus den Interviews mit Frau A. und Herrn D. machen noch einmal deutlich, welchen Einfluss Englischlernen auf die Selbstwahrnehmung, den Selbstwert und eine vermutete Außenwirkung hat:

„Ja, die merken, die spricht nicht nur Deutsch, die spricht auch Englisch. Darauf bin ich dann auch stolz. Wenn ich nach England, nach Griechenland oder auf die Kanaren fahren würde mit einer Behindertengruppe und die würden merken, dass ich so gut Englisch spreche, dann wären die beeindruckt und ich wäre stolz auf mich. Wenn man in einem fremden Land ist und die Sprache dann richtig gut kann, das wäre wichtig. Dann ist man da auch sicherer, da ist man dann nicht so hilflos.“

(Zeilen 151-154 im Interview mit Frau A., 40 Jahre)

„Ich bin froh, wenn ich das mit dem Englischsprechen auspacken kann und wenn ich das zeigen kann, dass ich das auch kann.

Und nicht nach dem Motto: Der kann nichts!“

(Zeile 118 im Interview mit Herrn D., 41 Jahre)

In Anlehnung an SCHUPPENER (2005a) und im Verständnis des zugrundeliegenden Gedankens des Konstruktivismus ist davon auszugehen, dass es sich sowohl bei der Entstehung von Selbstbildern als auch bei der mündlichen Beschreibung derselben um einen Prozess handelt, der im Laufe des Lebens stattfindet. Vorstellungen von sich selbst bilden sich erst in einem lebenslangen Prozess heraus, sind gekennzeichnet durch eine Dynamik von Selbstwahrnehmung und sozialer Rückmeldung bzw. sozialem Vergleich (vgl. hierzu Kap. 1.1.1.). Hieraus ergibt sich die These, dass sich den befragten Erwachsenen und älteren Befragten in ihrer Lebenszeit mehr Gelegenheiten boten, diese Prozesse zu durchlaufen und so ihre Selbstbilder auszubilden bzw. weiter zu formen als den jüngeren Befragten. Jedoch ist in Anbetracht der Individualität von Lebenswegen und variierenden Umweltfaktoren kein kausaler Rückschluss möglich. Schließlich sind die Gelegenheiten, bei denen man eigene Bilder von sich konstruieren kann, abhängig davon, ob diese als solche wahr- und angenommen werden.

Grundsätzlich ist dem Formulieren von selbstbezogenen Aussagen ein erfahrungsbasierter Übungseffekt zu unterstellen, der zu differenzierten, klaren und anschaulichen Angaben führt. Demnach muss eine Person die Gelegenheit ergreifen (ob aktiv verstanden als „Suchen“ von Gelegenheiten oder passiv als „Erhalten“) und in einen kommunikativen Austausch treten. Für den Personenkreis der Menschen mit (geistiger) Behinderung ist es weiterhin keinesfalls eine selbstverständliche Situation, nach ihrer subjektiven Sichtweise gefragt zu werden, die Gelegenheit zu ergreifen und Aussagen über sich selbst zu treffen.

4) Schlussfolgerungen und Ausblick

Schülerin D. heißt Marie, ist zum Zeitpunkt des Interviews 15 Jahre alt und besucht eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Da ihre Schwester ein Jahr im Ausland verbrachte, entstand bei Marie der Wunsch, Englisch zu lernen. Zufällig ist zeitgleich eine Lehramtsanwärterin bereit, Englischunterricht an ihrer Schule auszuprobieren. Nach zwei Jahren Unterricht in einer klassenübergreifenden Lerngruppe stellt D. fest:

„Wenn ich jetzt die Sachen verstehe und so, das find ich gut. Als ich noch nicht Englisch gelernt habe, da hab’ ich gar nichts verstanden. Wenn die da jetzt sprechen im Computer, dann verstehe ich das auch, früher eben nicht.“

(Zeile 321 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

„Das hatte ich zuerst nicht gedacht, dass ich das so gut kann, das Englischlernen. Und dass das mir so viel Spaß macht. Dann bin ich einfach viel besser, wenn ich nach dem Englischunterricht zufrieden bin, dass ich das verstanden hab’.“

(Zeile 339 im Interview mit Schülerin D., Förderschülerin, 15 Jahre)

Von sich selbst überrascht und stolz auf die eigene Leistung spricht Marie darüber hinaus ihr Bedürfnis danach an, die sie umgebende Umwelt, die Kommunikation von Mitmenschen zu verstehen. Auch Frau B., 42 Jahre alt, wollte freiwillig Englisch lernen. Sie besucht in ihrer Freizeit einen Kurs in einer Bildungseinrichtung für Menschen mit Behinderung. Frau B. gibt an:

„Einige reden ja Englisch und die versteh ich nicht, was die sagen und ich würde es gerne verstehen, in der Bahn.

Und ich denke: ‚Was reden die denn da?‘“

(Zeile 181 im Interview mit Frau B., 42 Jahre)

„Das war ja auch meine Idee, das wollte ich schon früher in der Schule. Das hatte nicht hingehauen und jetzt habe ich die Chance.“

(Zeile 177 im Interview mit Frau B., 42 Jahre)

„In der Schule, wo ich früher war, ging das [Engischlernen] nicht. Das war eine Behindertenschule.“

(Zeile 199 im Interview mit Frau B., 42 Jahre)

„Ich bin etwas sicherer geworden, das hat mit Englisch zu tun.“

(Zeile 190 im Interview mit Frau B., 42 Jahre)

Die Tatsache, Englisch zu lernen, wirkt sich darauf aus, wie sich Frau B. selbst einschätzt. Sie begreift den Englischkurs als eine Chance für sich persönlich.

Auch Alexander, 12 Jahre alt, in den Interviews als Schüler F. bezeichnet, lernt Englisch. Für ihn ist dies ein selbstverständliches Unterrichtsfach an seiner inklusiven Gesamtschule, an der alle Schülerinnen und Schüler am Englischunterricht teilnehmen. Aus seiner Sicht ist der objektive Stellenwert der englischen Sprache hoch, so dass er es als ausgesprochen bedeutsam erlebt, Englisch zu lernen. Alexander spricht neben dem persönlichen Nutzen auch den gesellschaftlichen Stellenwert der Fremdsprache Englisch an und ist darüber hinaus klar in der Lage, auch seine Kritik am Englischunterricht zu formulieren:

„Ich finde es gut, dass ich Englisch lerne, denn man braucht das ja überall. (...) Englisch lernen ist wichtig für mich, weil man braucht es fast in jedem Land.

*Für meine Zukunft ist Englischlernen wichtig,
weil das man ja für ein paar Jobs braucht.“*

(Zeilen 18-22 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler, 12 Jahre)

„Auswendig lernen beim Englischlernen ist für mich blöd, anstrengend.“

(Zeile 15 im Interview mit Schüler F., Inklusionsschüler 12 Jahre)

„Mir gefällt es nicht, dass es so wenig Englischunterricht in der Woche ist, nur 2-3 Mal.“

(Zeile 20 im Interview mit Schüler F, Inklusionsschüler, 12 Jahre)

Ob Schülerin D., Schüler F. oder Frau B., sie stehen exemplarisch für die zentrale Erkenntnis der vorliegenden Dissertation: Englisch zu lernen hat für die befragten Menschen mit geistiger Behinderung aus ihrer Sicht eine Bedeutung, es bestehen direkte Auswirkungen auf sie selbst und auf ihr Leben.

Auf Basis dieser exemplarischen Sichtweisen und der weiteren individuellen Meinungen der Befragten sowie der theoriebasierten Erkenntnisse ergeben sich aus der vorliegenden Arbeit neben einer methodenkritischen Schlussfolgerung anschließend daran vor allem bildungs- sowie gesellschaftspolitische Implikationen für den schulischen Bereich, der sowohl das System Förderschule als auch inklusive Schulen umfasst, wie auch für den nachschulischen Bereich der Erwachsenenbildung – und damit verbunden auch für den universitären Bereich der Lehrer/innenausbildung.

Im Sinne einer methodenkritischen Schlussfolgerung hat sich das Untersuchungsinstrument des leitfadengestützten Interviews als probates Mittel erwiesen, um Aussagen zur zentralen Forschungsfrage zu erheben. Die Erkenntnis, dass Englischlernen von allen Befragten als positiv erlebt wird, muss hinsichtlich des generellen Rückschlusses auf die Gesamtheit des Personenkreises Menschen mit geistiger Behinderung modifiziert werden, da davon auszugehen ist, dass unter der Gruppe der freiwilligen Interviewteilnehmer/innen tendenziell eher die Lernenden verbergen, die dem Englischlernen ohnehin positiv gegenüberstehen. Gleiches gilt für die Erkenntnis zu einem grundsätzlich positivem Selbstbild: da die Auswahl der Befragten nicht nach dem Zufallsprinzip stattfand und auch quantitativ nicht repräsentativ für die gesamte Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung, die Englisch lernen, ist, muss auch hier davon ausgegangen werden, dass sich vornehmlich die Lernenden mit einem ohnehin höheren Selbstwertgefühl bzw. positiveren Selbstbild am Interview teilnahmen.

a) Englisch als flächendeckendes Angebot für alle Menschen in jeder Lebensphase

Als resultierende Forderung muss Englisch ein flächendeckendes Angebot für alle Menschen in jeder Lebensphase werden: ob Schülerin D., die nur durch Zufall an ihrer Förderschule Englischunterricht erhält, oder Frau B., die nach einem geeigneten Kursangebot in ihrer Freizeit suchen musste – im schulischen und außerschulischen Bereich müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, welche es jedem Menschen ermöglichen, Englisch zu lernen, sich mit Englisch auseinanderzusetzen.

Dabei ist zu betonen, dass ein solches „Angebot“ für Menschen mit Behinderung keinen verpflichtenden Charakter besitzt: In Anbetracht der Kostbarkeit von Lernzeit, aufgrund persönlicher Interessen sowie individueller Bedarfe im Bereich Bildung sollte es jedem Mensch freistehen, Englisch zu lernen. Im Verständnis einer reziproken Bewegung der entwicklungslogischen Didaktik nach FEUSER oder auch im Sinne einer möglichen zukünftig erreichbaren Bedeutsamkeit eines Bildungsinhalts angelehnt an VYGOTSKIJ, ist es selbstverständliche Aufgabe jedes Pädagogen, individuelle Bildungsinhalte im Austausch mit dem Lernenden selbst auszuwählen und zu gewichten. Um dies zu realisieren, sind strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen erforderlich, unter denen Englischunterricht in der Schule für alle Schülerinnen und Schüler möglich ist und Englischkurse für alle Menschen in der Erwachsenenbildung verfügbar sind. Hierfür muss die Bedeutung einer Auseinandersetzung mit Englisch als Bildungsinhalt Anerkennung finden.

b) Bildungspolitische Implikationen

Auf bildungspolitischer Ebene stellt sich die Frage, aus welchen Gründen Richtlinien und Lehrpläne für den Förderschwerpunkt bzw. Bildungsgang Geistige Entwicklung Englisch als Unterrichtsfach, d.h. als Bildungsangebot, bislang ausblenden, wenn das Leitziel aller pädagogischer Bemühungen in der Selbstverwirklichung in sozialer Integration, in einer selbstbestimmten Teilhabe am Leben in der Gesellschaft liegt. Die Umsetzung von Unterrichts- und Erziehungszielen, wie beispielsweise „*sich in der Umwelt zurechtzufinden und*

sie angemessen zu erleben“, „sich in der Gemeinschaft zu orientieren, sich einzuordnen, sich zu behaupten und sie mitzugestalten“ (KMK 1980) verlangt dringend nach einer Berücksichtigung der englischen Sprache im Sinne der Vermittlung von Grundkenntnissen. Selbst in die als lebensnäher und praktikabler anzusehenden, deutlich aktuelleren Lehrpläne aus Bayern wird Englisch nicht einbezogen, obwohl diese in ihren Grundlagen von einem Bildungs- und Erziehungsauftrag ausgehen, der alle Schülerinnen und Schüler individuell in ihrer personalen Identität und sozialen Integration fördern, ihnen lebensbedeutsame Kompetenzen vermitteln soll, um das Ziel der „*Möglichkeit der Teilhabe an gesellschaftlichen Vollzügen*“ (vgl. ISB 2003, 7) zu verwirklichen. Ohne eine Auseinandersetzung mit Englisch ist die Umsetzung dieser Leitlinien für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung deutlich eingeschränkt. Es stellt sich die Frage, ob und warum Englisch als Inhalt durch bewusste Entscheidungen unberücksichtigt gelassen oder bislang unbewusst nicht als relevant wahrgenommen wurde. Denn die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit machen deutlich: Englisch muss als selbstverständliches Unterrichtsangebot dringend Einzug halten in zu überarbeitende Bildungspläne und Richtlinien, um sowohl an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als auch im Bildungsgang Geistige Entwicklung an allgemeinen Schulen den aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen der Globalisierung, Internationalisierung und Vernetzung bildungspolitisch gesehen Rechnung zu tragen. Es darf nicht länger, wie im Fall von Schülerin D., einer Beliebigkeit, einem Zufall, unterliegen, ob die Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung Englischunterricht erhalten, solange von einer chancengleichen Vorbereitung auf ihre individuellen Lebenswirklichkeiten die Rede ist.

Auch im Kontext der nachschulischen Erwachsenenbildung braucht es eine verbindliche Verankerung von Englisch als Bildungsangebot. Englischkurse für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung müssen im Sinne einer „Volks“-Hochschule für alle erreichbar sein. Sie müssen wohnortnah, niedrigschwellig und differenziert gestaltet werden. Vereinzelte Beispiele, die den Anspruch und das Recht eines *Lebenslangen Lernens* wahrnehmen und über eine reine „Freizeitbeschäftigung“ auch eine Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten anbieten, sind die Bildungsangebote des „Martinsclubs“ in

Bremen oder das „Forum für Alle“ der Volkshochschule Ulm, deren Pionierarbeit ausdrücklich zu würdigen ist. Gleichzeitig zeugt ihre Existenz von einer Art Parallelwelt im Sektor der Erwachsenenbildung von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung, die deutlich macht, dass die bestehende „Volkshochschule“ ihrem postulierten Selbstverständnis als offenem Lernort für alle Menschen nicht gerecht wird. Explizit geben die Volkshochschulen in ihrem Selbstverständnis an, *„offen für alle, offen für Menschen aller sozialen Schichten und Einkommensgruppen, aller Milieus und Kulturen, für Menschen mit und ohne Behinderungen“* (DVV 2011,3) zu sein. Insbesondere der Personenkreis Menschen mit „geistiger“ Behinderung, darunter noch stärker Menschen mit sogenannter komplexer Behinderung, ist in diesem Bereich nicht berücksichtigt.

Wie die Ergebnisse dieser Arbeit, allen voran die Aussagen von Schüler F., belegen, besitzt Englischlernen aus Nutzersicht eine Bedeutung für die Zukunft der Lernenden. Zwar ist Englischunterricht trotz der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft, sowohl an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als auch an allgemeinen Schulen im Rahmen der Inklusion, nur zu einem geringen Teil für das Erreichen eines Schulabschlusses relevant; jedoch ist die für alle Schulabgänger/innen geschaffene schulische Grundlage ohne jegliche Englischkenntnisse als unzureichend anzusehen. Für bestimmte berufliche Tätigkeiten und die Chance auf berufliche Weiterbildung im Speziellen sowie für das Leben nach der Schule im Allgemeinen entsteht ein (zusätzlicher) Nachteil für sie. Es ergibt sich hieraus ein Appell an die unterrichtenden Lehrkräfte ab Sekundarstufe I, die im Fachunterricht, in Kulturtechniken oder Neigungsgruppen, ihre Schülerinnen und Schüler auf den Übergang Schule – Beruf vorbereiten, Englisch einzubeziehen.

Hinsichtlich der beruflichen Weiterbildung und Qualifizierung, auch im Sinne des BTHG sowie des Artikel 27 der UN-BRK, implizieren die Erkenntnisse dieser Arbeit bildungspolitische Hinweise für WERKSTÄTTEN FÜR BEHINDERTE MENSCHEN (WfbM): Es widerspricht ihrem Auftrag, als Ort der beruflichen Rehabilitation von Menschen mit (geistiger) Behinderung in Form der Eingliederungshilfe auf einen Übergang in den sogenannten Allgemeinen Arbeitsmarkt vorzubereiten, ohne dabei Englisch als Bildungsinhalt zu berücksichtigen. Sicherlich wird im Rahmen der beruflichen Weiterbildung in einigen WfbM bereits eine Auseinandersetzung

damit angeboten. Ohne Vorgaben oder mindestens Empfehlungen bleibt dies jedoch weiter beliebig. Da die befragten Erwachsenen aber den Aspekt „Zeit“ als Einflussfaktor für ihr Englischlernen angeben (vgl. Kapitel 3.2.2), ist davon auszugehen, dass sie von einer Einbeziehung des Englischlernens in die berufliche Bildung während der Arbeitszeit profitieren würden.

Neben dem Faktor „Zeit“ ist es, besonders als Beschäftigte/r einer WfbM, auch eine finanzielle Frage, ob in der Freizeit, also außerhalb von Schule oder der beruflichen Tätigkeit, ein Englischangebot besucht werden kann. Im Verständnis einer selbstbestimmten Teilhabe darf sich die Nutzung des Persönlichen Budgets nicht lediglich auf Leistungen zur medizinischen Rehabilitation, auf Finanzierung von Assistenz und Pflege beschränken. Neben Kranken- und Pflegekassen, Renten- und Unfallversicherungsträger müssen auch Bildungseinrichtungen zu Leistungsträgern werden, die Teilhabe für Menschen mit Behinderung und für von Behinderung bedrohten Menschen ermöglichen. Wie die Nutzersicht auf Englischlernen ergibt, ist es der starke Wunsch der Befragten, ihr dringendes Bedürfnis, schlichtweg ihr Wille, Englisch zu lernen, weshalb es möglich sein muss, das Persönliche Budget für das Bildungsbedürfnis Englisch einzulösen.

c) Notwendige didaktische Konsequenzen

Die Voraussetzung dafür, Englisch als Bildungsinhalt für alle Menschen umzusetzen, ist in einer offenen Grundhaltung der pädagogisch Handelnden zu sehen. Davon ist abhängig, ob ein Bildungsinhalt überhaupt in ihr Bewusstsein rückt und im nächsten Schritt zu einer Auseinandersetzung führt. Bereits im Rahmen der universitären Lehrer/innenausbildung sollten angehende Lehrkräfte, beispielsweise auf Basis einer kritischen Auseinandersetzung mit den Theorien von COMENIUS oder KLAFFI, eine eigene Haltung bezüglich ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags, ihrer Auffassung von Vielfalt entwickeln, um diese Position dann in der zweiten Phase der praktischen Lehrer/innenausbildung in Konfrontation mit konkreten Erfahrungen zu überprüfen. Die zentrale didaktische Leitlinie muss dabei von einem individuellen Bildungsrecht für alle ausgehen, welches grundsätzlich jeden Inhalt für jeden Lernenden umfasst, ohne Personen oder Personengruppen kategorisch auszuschließen. Dieses Verständnis sollte

ebenso für die Lehrer/innenfortbildung sowie für Unterrichtende im Rahmen der Erwachsenenbildung gelten.

Die Realisierung der Inklusion ist als pädagogische Generationenaufgabe zu sehen. Ihre Qualität hängt von der Haltung der Handelnden ab, wie verschiedene Studien, u.a. die BIELEFELDER LÄNGSSCHNITTSTUDIE (Lütje-Klose et al. 2018), zeigen. Als Konsequenz müssen Lehrkräfte ihre Auffassung der Individualität von Unterricht(en) überprüfen, ihren Blick weiten über studierte Fächer oder eigene Neigungen hinaus und das je nach Schulform unterschiedlich hohe Maß an pädagogischer Freiheit mit dem Ziel einer umfassenden Persönlichkeitsbildung für jede/n einzelne/n Schüler/in gestalten. Konkrete methodische Ansätze für den Englischunterricht mit einer heterogenen Schülerschaft, die auch Schüler/innen mit sogenannter geistiger Behinderung oder mit komplexer Behinderung einschließt, basieren demnach auf bewährten didaktischen Prinzipien, wie Handlungsorientierung und Differenzierung (vgl. z.B. Steudle 2015, 185).

Ein weiterer Schlüssel zur Umsetzung von Englischunterricht für alle liegt darin, die Entwicklung der Digitalisierung aufzugreifen. Durch die Erkenntnisse dieser Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass sich die Einbeziehung digitaler Medien auch im Bildungskontext Englischlernen von Menschen mit (geistiger) Behinderung positiv auswirkt. Hieraus ergeben sich zwei Forderungen, die entsprechende didaktische Konsequenzen nach sich ziehen müssen und sowohl Lehrende wie Lernende betreffen: Zum einen ist eine entsprechende Aus- bzw. Weiterbildung der Lehrpersonen erforderlich; zum anderen scheint eine frühe und durchgängige Medienerziehung der Lernenden effektiv für ihr Lernen zu sein. Digitale Medien wie Tablet, Smartphone und Internetnutzung werden von Menschen mit (geistiger) Behinderung nicht nur in einer passiven Konsumentenrolle, sondern aktiv mitgestaltend benutzt.

d) Aktive Nutzung von Englisch in authentischem Lebensweltbezug

Es ist als grundsätzliches pädagogisch-didaktisches Dilemma anzusehen, theoretische Bildungsinhalte auf praktische Erfahrungen außerhalb des Lernkontextes zu beziehen und so tatsächlich von einem konkreten Nutzen des Gelernten zu sprechen. Im Rahmen dieser empirischen Studie wurde von den

befragten Teilnehmer/innen teilweise eine große Diskrepanz zwischen ihrem passiven englischbezogenen Wissen und dem aktiven Nutzen in ihrer persönlichen Lebenswelt festgestellt. Deshalb sollten jegliche Bemühungen der Auseinandersetzung mit Englisch für diesen Personenkreis von konkreten, subjektiv als bedeutsam empfundenen Inhalten ausgehen. Eine authentische Nutzung in realen Begegnungskontexten herstellen – hierbei widerspricht der Begriff der „Herstellung“ bereits dem Anspruch der Authentizität, worin ein weiteres Dilemma des Transfers von Bildungsinhalten liegt. Für den Englischunterricht mit Ziel einer kommunikativen Kompetenz im Umgang mit anderen Menschen bieten sich digitale oder tatsächliche Austauschprojekte (z.B. EU-weite Programme des PAD der KMK) an, die für Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung stärker in den Fokus gerückt und zugänglich gemacht werden müssen.

Zuletzt sei an dieser Stelle der Einsatz kooperativer Methoden zur Stärkung einer aktiven Nutzung erworbener Englischkenntnisse zu nennen. Gerade in Hinblick auf die Bewältigung der Aufgabe „Inklusion“ und vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Gruppe I der *Inklusionsschüler/innen* ist hiermit sowohl die äußere Zusammenarbeit verschiedener Schulformen, Bildungsgänge und Fachdidaktiken im Sinne einer professionellen Vernetzung gemeint als auch die innere Ebene des Einsatzes kooperativer Lernmethoden innerhalb einer Klassengemeinschaft durch gegenseitiges „Tutoring“, um erworbenes theoretisches Wissen auf konkretes Erleben und Handeln zu beziehen.

e) Manifestation der Forschungs- und Beantwortungskompetenz von Menschen mit (geistiger) Behinderung

Die empirische Forschung zu Themenbereichen, die Menschen mit geistiger Behinderung betreffen, befindet sich im Verständnis einer Teilhabeforschung bzw. Partizipativen Forschung noch in den Anfängen: Die Innensicht der Betroffenen wird (noch) nicht konsequent erhoben, sie sind (noch) nicht aktives Subjekt der Untersuchung und werden (noch) nicht als Forschungspartner/innen im Prozess wahrgenommen (vgl. Kapitel 2.1.4). Hier besteht weiterhin umfassender Handlungsbedarf dahingehend, dass in jeder Untersuchung zu ihren persönlichen Belangen den Menschen mit Behinderung selbst

entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen die Möglichkeit gegeben werden muss, Auskünfte über ihr Leben zu geben. Wie die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, ist einerseits die Forscherin in der Lage, Instrument und Untersuchungssituation an die individuellen Bedürfnisse anzupassen; andererseits sind auch die Befragten selbst in der Lage, Einstellungen begründet zu äußern, Fragen gezielt zu beantworten und die Interviewsituation mitzugestalten. Demnach sollten in zukünftigen empirischen, partizipativ ausgerichteten Forschungsvorhaben vermeintlich evidente Grenzen zwischen „Forscher/in“ und „zu erforschenden“ Menschen mit geistiger Behinderung aus dieser Erkenntnis heraus weiter begründet verschwimmen, um sich auf die Ebene der gemeinsam „Forschenden“ zu begeben. Gleichzeitig müssen die Forschenden in der Lage sein, die von ihrer eigenen Rolle als Explorator unbewusst ausgehenden Effekte auf die Beobachtung bzw. Befragung und deren verfälschenden Einfluss auf die Ergebnisse zu beachten. Die Auseinandersetzung mit dieser anspruchsvollen Aufgabe ist jedoch erforderlich, um den Grundsatz des BTHG *„Nicht ohne uns über uns“* ernsthaft forschungsmethodisch umzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Karl-Ernst (2008): „*Persönlichkeitsbildung*“ – Was heißt das heute?
In: Heß, Gerhard et al. (Hrsg.): „*Wir wollen – wir lernen – wir können!*“
Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg: Lebenshilfe. 50-51.
- Aktionsbündnis Teilhabeforschung (2015): *Aktionsbündnis Teilhabeforschung – für ein neues Forschungsprogramm zu Lebenslagen und Partizipation von Menschen mit Behinderungen. Gründungserklärung*.
<https://www.dvfr.de/rehabilitation-und-teilhabe/meldungen-aus-der-reh-landschaft/detail/artikel/aktionsbueundnis-teilhabe-forschung> (abgerufen am 05.08.2018)
- Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (2006): *Bildung, Bildungsrecht*. In: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. 18-26.
- Anselm, Sabine/Werani, Anke (2017): *Kommunikation in Lehr-Lernkontexten. Analyse, Reflexion, Training selbstregulativer Prozesse zur Professionalisierung personaler Sprechstile*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Arbeitsgruppe Teilhabeforschung (2014) (Hrsg.): *Forschungsfragen der Teilhabeforschung. Methoden und Zugänge*.
<http://www.upress.uni-kassel.de/katalog/abstract.php?978-3-86219-597-8>
(abgerufen am 06.08.2018)
- Arend, Cornelia (2010): *Lernkompetenz und Pädagogisches Handeln. Lerneraktivitäten und pädagogische Handlungsformen beim Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bergold, Jarg B. (2013): *Partizipative Forschungsstrategien*. eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 08/2013.
www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_bergold_130510.pdf
(abgerufen am 04.08.2016)
- Bernassconi, Tobias/Keeley, Caren (2016): *Empirische Forschung mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung*. In: *Teilhabe* 55 (1), 10-15.
- Biebighäuser, Katrin (2014): *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten*. Giesener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- BMAS, Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016a): *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*.
<https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a125-16-teilhabebericht.html> (abgerufen am 05.08.2018)

- BMAS, Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016b): *Bundesteilhabegesetz – veröffentlicht im Bundesgesetzblatt am 29.12.2016. Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen.*
- <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/bundesteilhabegesetz.pdf> (abgerufen am 05.08.2018)
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Berlin: Springer.
- Böing, Ursula (2015): *Zum Bildungsverständnis eines inklusiven Unterrichts*. In: Siedenbiedel, Catrin/Theurer, Caroline (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Schulpädagogik*. Band 28. *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung*. Immenhausen: Prolog-Verlag. 276-286.
- Böttger, Heiner (2010): *Englisch lernen in der Grundschule*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttinger, Traugott (2017): *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Deneke, Sandra (2010): *An einem Strang ziehen – für ein lebensbedeutsames Fach*. In: *Praxis Fördern* 1, 44-45.
- DHG – Deutsche Heilpädagogische Gesellschaft e.V. (2016): *Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz)*.
- [www. http://dhg-kontakt.de/wp-content/uploads/2016/07/DHG-Positionierung-BTHG-7.2016-final.pdf](http://dhg-kontakt.de/wp-content/uploads/2016/07/DHG-Positionierung-BTHG-7.2016-final.pdf) (abgerufen am 5.08.2018)
- DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (2011): *Selbstverständnis der Volkshochschulen. Kurzfassung*.
- https://www.dvvhs.de/fileadmin/user_upload/3_Der_Verband/DVV_Kurzfassung_2011.pdf (abgerufen am 07.12.2018)
- Dietrich, Cornelia (2017): *Teilhabe – Teil sein – Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit*. In: Miethe, Ingrid et al. (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. 29-46.
- Flick, Uwe (2014): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 6. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- Fornfeld, Barbara (2012): *Bildung und soziale Teilhabe ohne Grenzen?*

www.bebe-ev.de/inhalt/materialien-zur-fachtagung-was-darfs-sein-schule-im-wandel/ (abgerufen am 03.08.2018)

Galle-Bammes, Michael (2012): *Das Bildungszentrum Nürnberg auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung für alle*. In: Schwalb, Helmut/Theunissen, Georg (Hrsg.): *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeiten – Freizeit*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. 221-232.

Gebert, Tina (2014): *Partizipative Forschung mit Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden – im Spannungsfeld von Teilhaberecht und Wissenschaftlichkeit*. In: *Behindertenpädagogik* 53 (3), 251-272.

Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. (GEB), Deutschland (1995): *Berliner Manifest. Erwachsenenbildung und Behinderung*.

www.geseb.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Berliner_Manifest.pdf (abgerufen am 22.10.2017)

Goeke, Stephanie/Kubanski, Dagmar (2012): *Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum – Chancen partizipatorischer Forschung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 13 (1), Art. 6.

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120162> (abgerufen am 11.08.2016)

Groß, Peter (2014): *Wohnen*. In: Fischer, Erhardt (Hrsg.): *Heilpädagogische Handlungsfelder*. Stuttgart: Kohlhammer. 206-229.

Hof, Christiane (2009): *„Lebenslanges Lernen. Eine Einführung.“* Stuttgart: Kohlhammer.

Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2017): *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hauser, Mandy (2013): *Inklusive Forschung – Gemeinsames Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten*. eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 08/2013.

www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_hauser_130510.pdf (abgerufen am 04.08.2016)

Häder, Michael (2015): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Henecka, Hans-Peter (2015): *Grundkurs Soziologie*. 10. Auflage. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Heß, Gerhard, et al. (Hrsg.): *„Wir wollen – wir lernen – wir können!“ Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment*. Marburg: Lebenshilfe.

- Heßmann, Jens (2014): *Der Online-Sprachkurs Sign2Go*. In: Rohde, Andreas/Bartosch, Roman (Hrsg.). *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 131-146.
- Heusohn, Lothar (2008): *Sommer-Schule Ulm*. In: Heß, Gerhard, et al. (Hrsg.): „Wir wollen – wir lernen – wir können!“ *Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment*. Marburg: Lebenshilfe. 240-241.
- Hoffmann, Christiane (2001): *Selbstkonzept und geistige Behinderung – zum Stand der Forschung*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (52), 317-326.
- Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban (2008): *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. 6.Auflage. Weinheim: Beltz.
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2003): *Lehrpläne Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Grund- und Hauptschulstufe. Grundlagen und Leitlinien*.
- <https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/lehrplan/foerderschulen/lehrplaene-foerderschwerpunkt-geistige-entwicklung/geistige-entwicklung/452/>
(abgerufen am 20.12.2018)
- Jaehner, Claudia et al. (2014). *Eine empirische Überprüfung zum Wortschatzlernen im Englischunterricht an der Förderschule Sprache*. In: Rohde, Andreas/Bartosch, Roman (Hrsg.). *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 63-93.
- Jensen, Olaf (2008): *Induktive Kategorienbildung als Basis Qualitativer Inhaltsanalyse*. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz. 255-275.
- Julius, Monika (2000). *Identität und Selbstkonzept von Menschen mit geistiger Behinderung*. In: *Behindertenpädagogik* 2/2000, 175-194.
- Keiler, Peter (2002): *Lev Vygotskij – Ein Leben für die Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2019): *Allgemeine Erziehungswissenschaft. Systematische und historische Abhandlungen*. Herausgegeben und eingeleitet von Karl-Heinz Braun, Frauke Stübing und Heinz Stübing. Wiesbaden: Springer VS.
- Klauß, Theo (2003): *Selbstbestimmung als Leitidee der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung*. In: Fischer, Erhard (Hrsg.): *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen, Theorien, aktuelle Herausforderungen*. Oberhausen: Athena. 83-127.
- Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (2003) (Hrsg.): *Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher*

Behinderung. Heidelberger Texte zur Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, Band 3. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Klauß, Theo/Lamers, Wolfgang (2010): *Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht*. In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: Athena, 302-323.

Köpfer, Andreas (2014): *Kernkategorien einer inklusiven Englischdidaktik*. In: Rohde, Andreas/Bartosch, Roman (Hrsg.). *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 157-167.

Kötter, Markus (2003): *Englisch*. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke. 502-507.

Kuckartz, Udo (2009): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS research.

Kobi, Emil E. (2006): *Person, Persönlichkeit*. In: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. 194-196.

Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1980): *Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen*. 2. Auflage. Köln: Greven Verlag.

Kultusministerkonferenz der Länder (2013): *Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013.

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/egs/forschung/index.html> (abgerufen am 07.08.2018)

Kuonath, Angela et al. (2016): *Selbstwert*. In: Bierhoff, Hans-Werner/Frey, Dieter (Hrsg.) (2016): *Selbst und soziale Kognition. Enzyklopädie der Psychologie. Sozialpsychologie 1*. Göttingen: Hogrefe. 213-240.

Leitner, Gerhard (2009): *Weltsprache Englisch: vom angelsächsischen Dialekt zur globalen Lingua franca*. München: C.H. Beck.

Legutke, Michael/Rösler, Dietmar (2003), (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums. Tübingen: Narr.

Lindmeier, Christian (2008): *Erwachsenenbildung im Alter – eine neue Herausforderung*. In: Heß, Gerhard, et al. (Hrsg.): *„Wir wollen – wir lernen – wir können!“ Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment*. Marburg: Lebenshilfe. 298-307.

- Lindmeier, Bettina/ Lindmeier Christian (2012): *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung*. Band 1: *Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütje-Klose, Birgit et al. (2018): *Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde*. In: *DDS - Die Deutsche Schule* 110 (2). 109-123.
- Markowetz, Reinhard (2009): *Freizeit und Erwachsenenbildung für Menschen mit Lernschwierigkeiten*. In: Schwalb, Helmut/Theunissen, Georg (Hrsg.): *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit*. Stuttgart: Kohlhammer. 176-188.
- Mayring, Philipp (2010a): *Methodologische Ziellinien und Designs qualitativer psychologischer Studien. Design*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer. 225-237.
- Mayring, Philipp (2010b): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer. 601-614.
- Mayring, Philipp (2010c): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Kerstin (2011): *Bildung*. Berlin: De Gruyter.
- Meyer, Meinert/Meyer, Hilbert (2007): *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Miethe, Ingrid et al. (Hrsg.): *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Michels, Caren (2012): *Ambulant Betreutes Wohnen für Menschen mit (geistiger) Behinderung – eine qualitative Pilotstudie unter besonderer Berücksichtigung der Betroffenenperspektive* (Dissertation Universität zu Köln).
<http://kups.ub.uni-koeln.de> (abgerufen am 27.12.2016)
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Dittfurth, Marita (2001) (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr.
- Mummendey, Hans Dieter/Grau, Ina (2014): *Die Fragebogen-Methode*. 6. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- Musenbergh, Oliver/Riegert, Judith (2010) (Hrsg.): *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. Oberhausen: Athena.

- Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (2013): *Disziplinierte Inklusion oder inkludierte Disziplin? Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch und Exklusionsrisiko*. In: Ackermann, Karl-Ernst et al. (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen: Athena. 145-170.
- Neubert, Stefan et al. (2001): *Lernen als konstruktiver Prozess*. In: Hug, Theo (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihr Wissen*, Bd. 1. Innsbruck: Baltmannsweiler. 253-265.
- Papke, Birgit (2016): *Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prändl, Bertram (1983): *Vorwort*. In: Oberacker, Peter (Hrsg.): *Lernen durch Handeln. Selbstverwirklichung in sozialer Integration. Ein neuer Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte*. Stuttgart: Wittwer.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. München: Oldenbourg.
- Raithel, Jürgen (2009): *Einführung Pädagogik. Begriffe. Strömungen. Klassiker. Fachrichtungen*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Rauschert, Petra (2014): *Intercultural Service Learning im Englischunterricht. Ein Modell zur Förderung interkultureller Kompetenzen auf der Basis journalistischen Schreibens*. Münster: Waxmann.
- Reinders, Hans (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. München: Oldenbourg.
- Reich, Kersten (2016): *Die konstruktivistische und inklusive Didaktik*. In: Porsch, Raphaela (Hrsg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Münster: Waxmann. 177-206.
- Rohde, Andreas (2014): *Didaktische Überlegungen zum inklusiven Englischunterricht*. In: Rohde, Andreas/ Bartosch, Roman (Hrsg.): *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 9-25.
- Rossa, Henning (2015): *Lerngelegenheiten im inklusiven Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung*. In: Bongartz, Christiane/ Rohde, Andreas (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang. 169-185.
- Schachler, Viviane (2014): *Übergangsförderung als Aufgabe der Werkstätten für behinderte Menschen – Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der Werkstätten in Bayern*. In: Arbeitsgruppe Teilhabeforschung (2014) (Hrsg.): *Forschungsfragen der Teilhabeforschung. Methoden und Zugänge*. 26-43.

<http://www.upress.uni-kassel.de/katalog/abstract.php?978-3-86219-597-8>
(abgerufen am 06.08.2018)

Schäfer, Ulla (2014): *Englisch für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. In: Rohde, Andreas/Bartosch, Roman (Hrsg.). *Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. 45-62.

Schäfers, Markus (2005): *Selbstbestimmte Teilhabe als Bildungsaufgabe: Ein Plädoyer für entdeckendes Lernen*. In: Wacker, Elisabeth et al. (Hrsg.) (2005): *Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein*. Marburg: Lebenshilfe Verlag. 67-76.

Schäfers, Markus (2008): *Lebensqualität aus Nutzersicht. Wie Menschen mit geistiger Behinderung ihre Lebenssituation beurteilen*. Wiesbaden: VS Research.

Schneider, Franz J. (2010): *Interne Evaluation im Englischunterricht. Unterrichtsbegleitende Diagnoseverfahren zur schulischen Qualitätsentwicklung*. Berlin: Lit.

Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas/Wagner, Wolfgang/Nold, Günter /Schröder, Konrad (2008): *Lernstrategien im Fach Englisch*. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz. 270-282.

Schreiner, Mario (2014): *Teilhabe und Anerkennung durch Beschäftigung in Werkstätten für behinderte Menschen (?) – theoretische Perspektiven und empirischer Zugang*. In: Arbeitsgruppe Teilhabeforschung (2014) (Hrsg.): *Forschungsfragen der Teilhabeforschung. Methoden und Zugänge*. 44-60.

<http://www.upress.uni-kassel.de/katalog/abstract.php?978-3-86219-597-8>
(abgerufen am 06.08.2018)

Schuppener, Saskia (2005): *Selbstkonzepte von Menschen mit geistiger Behinderung – Empirische Befunde und Implikationen für Praxis, Theorie und Forschung*. In: *Heilpädagogische Forschung*. XXXI (4), 166-177.

Schuppener, Saskia (2009): *Identität von Menschen mit geistiger Behinderung – Untersuchungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext partizipativer Forschung*. In: Janz, Frauke/ Terfloth, Karin (2009): *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 305-318.

Schütz, Astrid (2000): *Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung*. In: Greve, Werner (Hrsg.) (2000): *„Psychologie des Selbst“*, Weinheim: Beltz. 189-207.

Schwalb, Helmut/Theunissen, Georg (2012): *Einführung – Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment*. In: Theunissen, Georg/Schwalb,

Helmut (Hrsg.): *Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best-Practice-Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeiten – Freizeit*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer. 11-39.

Schweins, Heinrich (1983): *Pädagogische Absichten und Zielsetzungen des Bildungsplans der Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg*. In: Oberacker, Peter (Hrsg.): *Lernen durch Handeln. Selbstverwirklichung in sozialer Integration. Ein neuer Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte*. Stuttgart: Wittwer. 3-38.

Seel, Norbert (2003): *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Seitz, Willi (1997). *Selbstkonzept*. In Hansen, Gerd/ Stein, Roland (Hrsg.) *Sonderpädagogik konkret. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sonnenberg, Kristin (2017): *Soziale Inklusion – Teilhabe durch Bildung. Medienkompetenz als Beitrag zu sozialer und kultureller Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen*. Weinheim: Beltz Juventa.

Steudle, Ines (2013): *Prinzipien des Englischunterrichts an der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. In: *Lernen Konkret* 1, 7-9.

Steudle, Ines (2015): *Auf dem Weg zu einer inklusiven Englischdidaktik – Erkenntnisse zu Potentialen und Herausforderungen aus dem (Englisch-) Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung*. In: Bongartz, Christiane/Rohde, Andreas (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang. 185-195.

Stöppler, Reinhilde (2005): *Mobil dabei sein*. In: Wacker, Elisabeth et al. (Hrsg.): *Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein*. Marburg: Lebenshilfe Verlag. 247-258.

Stöppler, Reinhilde (2017): *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung*. 2. aktualisierte Auflage. UTB Basic. München: Reinhardt.

Stürmer, Stefan (2016): *Sozialpsychologie*. UTB Basic. München: Reinhardt.

Theunissen, Georg (2003): *Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Trammell, Jack (2016): *Utilizing WAIS Scores to Determine Foreign Language Pathways and Learning Assistance for Students with Learning Disabilities*. In: *Journal of College Reading and Learning* 46 (1), 3-15.

Wacker, Elisabeth et al. (Hrsg.) (2005): *Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein*. Marburg: Lebenshilfe Verlag.

Wacker, Elisabeth et al. (Hrsg.) (2005): *Selbst Teilhabe bestimmen?* In: *Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein*. Marburg: Lebenshilfe Verlag. 11-21.

Waldschmidt, Anne (2012): *Selbstbestimmung als Konstruktion. Alltagstheorien behinderter Frauen und Männer*. 2. korrigierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Wansing, Gudrun (2005): *Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS Verlag.

Wansing, Gudrun (2014): *Teilhabeforschung. Ein neues Forschungsfeld entfaltet sich*. In: Wansing, Gudrun (Hrsg.): *Forschungsfragen der Teilhabeforschung. Methoden und Zugänge*. Kassel: University Press. 6-10.

www.uni-kassel.de/upress/online/OpenAccess/978-3-86219-597-8.OpenAccess.pdf (abgerufen am 11.08.16)

Interviewleitfaden

Einleitung:

Hallo! Vielen Dank, dass Du beim Interview mitmachst. Ich möchte mit Dir über das Thema Englischlernen sprechen. Ich möchte herausfinden, was gut an Englischlernen ist und was nicht. Und wofür man Englisch gebrauchen kann. Dafür ist Deine Meinung wichtig. Deshalb machen wir dieses Interview.

Beim Interview stelle ich Dir Fragen. Du gibst Antworten. Es gibt keine richtigen Antworten. Es gibt auch keine falschen Antworten. Es geht um Deine Meinung. Wenn Du etwas nicht verstanden hast, sage es mir. Wenn Du etwas nicht beantworten kannst, ist das in Ordnung. Hier habe ich ein Gerät. Es heißt Diktiergerät. Es nimmt alles auf, was wir sagen.

Möchtest Du noch etwas wissen? Sollen wir mit dem Interview anfangen?

Anamnese:

1. Wie heißt Du?
2. Wie alt bist Du?
3. a) In welche Schule und Klasse gehst Du?
b) *Wo arbeitest Du?* (Bei den kursiv gedruckten Fragen handelt es sich um Alternativfragen für die Gruppe der Erwachsenen)
4. Wo und mit wem lernst Du Englisch?
5. Wie lange lernst Du schon Englisch?

Interviewfragen

6. Wie findest Du es, dass du Englisch lernst?
7. Was ist für Dich gut am Englischlernen? Was gefällt Dir nicht am Englischlernen?
8. Ist Englisch zu lernen für Dich wichtig? Wenn ja, welche Bedeutung hat es? Ist es wichtig für Deine Zukunft, dass Du Englisch lernst? Warum?
9. Welche Aufgaben oder Dinge findest Du leicht am Englischunterricht? Was ist für Dich schwer beim Englischlernen?
10. Was sind für Dich Erfolge beim Englischlernen? Wann merkst Du, dass Du etwas in Englisch gut kannst? Wie fühlt sich das an?
11. Erkennst du, wenn Englisch gesprochen wird? Wie ist das für Dich?
12. Verstehst Du, wenn jemand Englisch spricht? Was bedeutet das für Dich?
13. Kannst Du selbst Englisch sprechen? Verstehen andere dich? Wie ist das für Dich?
14. Wann und wo sprichst Du Englisch? Wann und wo hörst Du Englisch? Nenne mir Beispiele.
15. Traust Du Dich im Unterricht, neue Wörter und Sätze auf Englisch zu sagen? War das schon so oder hat es sich verändert?

16. Hast Du manchmal Angst, dass Du was nicht verstehst? Was machst Du dann?
Was kannst Du daran ändern?
17. Hat sich etwas in Dir selbst oder in Deinem Leben verändert, seitdem Du Englisch lernst? Wenn ja, in welchem Bereich? Kannst Du etwas besser oder fällt Dir etwas leichter, seitdem Du Englisch lernst?
18. Wofür kannst Du Englisch gebrauchen?
19. Hat Dir das, was Du auf Englisch lernst, schon einmal im Leben weitergeholfen?
20. Verstehst Du deine Umwelt besser, seit Du Englisch lernst? Wenn ja, hast Du dafür Beispiele?
21. Hast Du das Gefühl, Du kannst durch Englisch mehr mitreden? Zum Beispiel mit Deinen Freunden, in Deiner Familie oder wenn Du andere Menschen triffst?
22. Kannst Du durch Englisch bei mehr Dingen mitmachen oder selbst mehr Dinge machen? Wenn ja, nenne mir Beispiele.
23. Oft gibt es in der Musik, im Fernsehen oder am Computer englische Wörter oder Sätze. Ist Dir das aufgefallen? Kannst Du davon was verstehen? Ist das Verstehen für Dich wichtig? Wenn ja, warum? Was hast Du dabei schon gelernt?
24. Auch in der Stadt oder in Geschäften gibt es oft Schilder und Marken auf Englisch. Hast Du das schon mal gesehen? Wenn ja, kannst Du davon etwas verstehen? Ist das wichtig für Dich? Wenn ja, warum?
25. a) Warst Du vorher auf einer anderen Schule? Hast Du dort Englisch gelernt? Wie hat Dir das Englischlernen dort gefallen?
b) *Auf welcher Schule warst du früher? Hast Du dort Englisch gelernt? Wie hat Dir das Englischlernen dort gefallen?*
a) Lernen bei Euch alle Schüler Englisch? Wenn nicht, wer lernt dann Englisch? Warum glaubst Du, machst Du beim Englischunterricht mit?
b) *Lernen bei Euch alle Kollegen Englisch? Wenn nicht, wer lernt dann Englisch? Warum glaubst Du, machst Du beim Englischunterricht mit?*
26. Hast Du selbst bestimmt, dass Du Englisch lernst? Wenn ja, warum wolltest Du Englisch lernen? Wenn nein, wer hat dann bestimmt, dass Du Englisch lernst?
27. Kannst du selbst entscheiden, wenn Du mit Englisch aufhören möchtest?
28. a) Hast Du Freunde oder Geschwister außerhalb der Schule? Lernen die Englisch?
b) *Hast du Freunde oder Geschwister außerhalb der WfbM? Lernen die Englisch?*
29. Wie finden es Deine Freunde, deine Eltern und Geschwister, das Du Englisch lernst? Was haben sie dazu gesagt? Ist das für Dich wichtig?
30. Ist es für Dich normal, Englisch zu lernen? Wenn ja, warum ist es normal?
31. Manche Leute glauben, Menschen mit einer Behinderung brauchen nichts lernen. Andere Leute glauben, Menschen mit einer Behinderung können nichts lernen. Wie siehst Du das? Was möchtest Du noch lernen?
32. Siehst Du Dich selbst als „behindert“ an? Wenn ja, was macht Dich „behindert“?
33. Hat Englischlernen Einfluss darauf, wie Du Dich selbst siehst? Wenn ja, wie verändert sich Dein Bild von Dir? Macht Dich Englischlernen mehr oder weniger zufrieden mit Dir selbst?
34. Glaubst Du, durch Englischlernen verändert sich das, was andere Menschen von Dir denken? Wenn ja, wie verändert es sich?

35. Was bringt Englischlernen für Dich und Dein Verhältnis zu anderen?
36. Macht es Dir Freude, Englisch zu lernen? Wenn ja, was genau macht Dir Freude beim Englischlernen? Nenne mir Beispiele.
37. Wie lernt ihr im Englischunterricht/*Englischkurs*? Mit welchen Sachen?
38. Macht ihr beim Englischlernen auch Partner- oder Gruppenarbeit? Wenn ja, wie findest Du das?
39. Benutzt ihr im Englischunterricht Arbeitsblätter? Steht auf den Arbeitsblättern mehr auf Deutsch oder mehr auf Englisch? Wie klappt es mit dem Lesen von englischen Wörtern bei Dir?
40. a) Spricht Dein/e Lehrer/in mit Euch Englisch? Wenn ja, wie findest Du das?
b) *Spricht Dein/e Kursleiter/in mit Euch Englisch? Wenn ja, wie findest Du das?*
41. Was musst Du für den Englischunterricht können?
42. Manche Leute sagen, man muss sich beim Englischlernen konzentrieren. Wie siehst Du das? Wobei musst Du Dich besonders konzentrieren? Wie machst Du das?
43. Wer bringt Dir neue Wörter bei?
44. Wie merkst Du Dir Wörter?
45. Was tust Du, wenn Du Wörter vergisst?
46. Hast Du ein Wörterbuch? Wie findest Du Wörterbücher? Benutzt Du es? Wenn nein, warum nicht?
47. Hast Du ein Vokabelheft? Wie findest Du Vokabelhefte? Benutzt Du es? Wenn nein, warum nicht?
48. Wenn Du etwas Neues auf Englisch gelernt hast, wie übst Du es?
49. Musst Du beim Englischlernen viel auswendig lernen? Wie ist das für Dich?
50. Wie merkst du dir das Gelernte?
51. Hast Du schon mal etwas, das Du im Englischunterricht gelernt hast, in einem anderen Unterricht benutzt? Wenn ja, nenne mir bitte Beispiele.
52. Was bringt der Englischunterricht für Dein Lernen? Lasse Dir ruhig Zeit beim Überlegen Deiner Antwort.

Abschlussfragen:

53. Wie hat Dir das Interview gefallen?
54. Was war für Dich leicht oder schwierig im Interview?
55. Möchtest Du noch etwas zum Thema „Englischlernen“ sagen?
56. Möchtest Du noch etwas anderes sagen?

Danke, dass Du beim Interview mitgemacht hast. Das hat mir weitergeholfen. Ich werde mich wieder bei Dir melden. Schönen Tag noch!